hèque générale des Sciences sociales

Ernest Lavisse, Alfred Croiset, Ch. Seignobos
P. Malapert, G. Lanson, J. Hadamard

L'Education De la Démocratie

PARIS FÉLIX ALCAN, 1903



L'ÉDUCATION

DE

LA DÉMOCRATIE

BIBLIOTHÈQUE GÉNÉRALE DES SCIENCES SOCIALES

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION :

DICK MAY, Secrétaire général de l'École des Hautes Études Sociales.

Dix-huit volumes publiés :

L'Individualisation de la peine, par R. SALEILLES, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . 6 fr.

L'Idéalisme social, par Eugène FOURNIÈRE. 1 vol. in-8, cart.. . . 6 fr.

Ouvriers du temps passé (XVe et XVIe siècles), par H. HAUSER, professeur à l'Université de Dijon. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Les Transformations du pouvoir, par G. TARDE, de l'Institut, professeur au Collège de France. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Morale sociale. Leçons professées au Collège libre des Sciences sociales, par MM. G. BELOT, MARCEL BERNÈS, BRUNSCHVICG, F. BUISSON, DARLU, DAURIAC, DELBET, CH. GIDE, M. KOVALEVSKI, MALAPERT, le R. P. MAUMUS, DE ROBERTY, G. SOREL, le PASTEUR WAGNER. Préface de M. EMILE BOUTROUX, de l'Institut. 1 vol. in-8, cart . . . . 6 fr.

Les Enquêtes, *pratique et théorie*, par P. DU MAROUSSEM (Ouvrage couronné par l'Institut). 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Questions de Morale. Leçons professées à l'École de morale, par MM. BELOT, BERNÈS, F. BUISSON, A. CROISET, DARLU, DELBOS, FOURNIÈRE, MALAPERT, MOCH, D. PARODI, G. SOREL. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

Le développement du Catholicisme social, depuis l'encyclique *Rerum novarum. Idées directrices et caractères généraux*, par MAX TURMANN, 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Le Socialisme sans doctrines. *La Question ouvrière et agraire en Australie et en Nouvelle-Zélande*, par A. MÉTIN, agrégé de l'Université, professeur à l'Ecole coloniale. 1 vol. in-8, cart. . . . . . 6 fr.

Assistance sociale. *Pauvres et mendiants*, par Paul STRAUSS, sénateur. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

L'Éducation morale dans l'Université (*Enseignement secondaire*). Conférences et discussions, sous la présidence de M. A. CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris. (*Ecole des Hautes Etudes sociales*, 1900-1901.) 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

La Méthode historique appliquée aux Sciences sociales, par Ch. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

L'Hygiène sociale, par E. DUCLAUX, de l'Institut, directeur de l'Institut Pasteur. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Le Contrat de travail. *Le rôle des syndicats professionnels*, par P. BUREAU, professeur à la Faculté libre de droit de Paris. 1 vol. in-8, cart.. . . . . 6 fr.

Essai d'une philosophie de la solidarité. Conférences et discussions sous la présidence de MM. Léon BOURGEOIS, ancien président du Conseil des Ministres, et A. CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris. (*Ecole des Hautes Etudes sociales*, 1901-1902.) 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

L'Exode rural et le retour aux champs, par E. VANDERVELDE, professeur à l'Université nouvelle de Bruxelles. 1 vol. in-8, cart.. . . . . 6 fr.

La Lutte pour l'existence et l'évolution des sociétés, par J.-L. DE LANESSAN, député, ancien ministre de la Marine. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

L'Éducation de la Démocratie. Leçons professées à l'*Ecole des Hautes Etudes sociales*, par MM. ERNEST LAVISSE, ALFRED CROISET, CH. SEIGNOBOS, P. MALAPERT, G. LANSON, J. HADAMARD. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Chaque volume in-8° carré de 300 pages environ, cartonné à l'anglaise . . . . 6 fr.

L'ÉDUCATION

DE

LA DÉMOCRATIE

LEÇONS PROFESSÉES

A L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES SOCIALES

PAR MM.

ERNEST LAVISSE, de l'Académie française ;
ALFRED CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Paris ;
CH. SEIGNOBOS, maître de conférences à l'Université de Paris ;
P. MALAPERT, professeur au lycée Louis-le-Grand ;
G. LANSON, chargé de cours à l'Université de Paris ;
J. HADAMARD, professeur adjoint à l'Université de Paris.

PARIS

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C[ie]

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1903

PRÉFACE

Les conférences réunies dans ce volume ont été faites à l'École des Hautes Études sociales dans l'hiver 1902-1903. Elles forment la première série d'un ensemble d'études qui se poursuivront pendant plusieurs années. Le problème est celui-ci : étant donné que les institutions d'un pays, à un moment donné, tendent naturellement à se mettre en harmonie les unes avec les autres et doivent satisfaire à un besoin d'unité morale, qui s'impose aux sociétés comme aux individus, quelles seront les conséquences de cette nécessité en ce qui concerne l'éducation dans la France démocratique du xx[e] siècle ? Les conférenciers de l'année dernière se sont surtout préoccupés de constater l'état actuel des choses, d'analyser les divers éléments de la réalité vivante, de voir comment ces éléments sont nés,

d'où ils viennent, et de dégager les principes généraux qui doivent inspirer nos jugements dans l'appréciation que nous avons à en faire. Une autre année, il y aura lieu peut-être d'étudier de plus près les réformes à opérer. On s'étonnera sans doute de ne trouver, parmi les conférences ici réunies, aucune conférence sur l'enseignement primaire, aucune sur l'enseignement supérieur. M. F. Buisson avait bien voulu se charger de parler de l'enseignement primaire : ses occupations l'ont empêché de tenir sa promesse. Dans ces conditions, il a paru préférable d'ajourner aussi à l'année prochaine toute conférence sur l'enseignement supérieur et de donner plus d'ampleur à l'étude des questions générales préliminaires, des questions de principes. Chaque conférence, en effet, selon l'habitude de l'École, a été suivie de discussions. Telle de ces discussions a rempli deux séances. Aucun de ceux qui y ont assisté n'a regretté cette détermination.

A. C.

L'ÉDUCATION
DE LA DÉMOCRATIE

I

SOUVENIRS
D'UNE ÉDUCATION MANQUÉE

Par Ernest LAVISSE.

De l'Académie française,
Professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Mesdames et Messieurs,

Les discussions contradictoires sur la réforme de l'éducation laissent souvent l'esprit dans l'incertitude. Le propre de toutes les théories étant d'être faibles par quelque côté, aucune idée ne s'imposant par l'impérieuse évidence, chacun finit par suivre son tempérament. Par passion, plus encore que par raisonnement, se poursuit chez nous la querelle des anciens et des modernes, où il entre aujourd'hui autant de politique au moins que de pédagogie. Peut-être l'unique moyen de préciser en soi une

opinion jusqu'à la pleine clarté est-il, pour l'homme qui a vécu, de se représenter l'éducation qu'il a reçue, d'en suivre les effets sur sa propre vie et de la juger par ces effets mêmes. La conclusion à laquelle il arrive ainsi ne vaut que pour lui et pour ceux qui, après avoir été élevés comme lui, ont mené une existence à peu près semblable à la sienne. C'est peu de chose, mais c'est quelque chose déjà. En considérant l'utilité de ces petites autobiographies, le lecteur voudra bien permettre à ceux qui les écriront de se mettre en scène. Ce n'est pas pour m'y complaire que je vais — laissant de côté pour aujourd'hui l'éducation morale proprement dite — donner ici mes souvenirs d'éducation intellectuelle, et les réflexions que m'a suggérées mon expérience de ma propre vie.

I

J'ai conservé de mes années de collège un souvenir précis. Je revois, en une succession de tableaux où je parierais qu'aucun détail n'est effacé, les bâtiments, les salles et les cours, et les professeurs dans leurs chaires, et la série des exercices scolaires en étude et en classe. Et, de plus, je crois

apprécier avec une suffisante exactitude les effets considérables produits en moi par l'ensemble de cette éducation.

J'ai le sentiment d'avoir été élevé dans un milieu noble, étranger et lointain. J'ai vécu à Athènes, au temps de Périclès, à Rome, au temps d'Auguste, à Versailles, au temps de Louis XIV. Les idées et les passions qui conduisent et qui animent la vie des hommes ont été présentées à mon esprit sous les formes les plus belles. Le fond permanent de la sagesse humaine m'a été communiqué par pénétration lente. J'attache un prix infini à quantité de réminiscences. Des vers sont demeurés dans ma mémoire, parce que, le jour où je les ai entendus, ils ont éveillé en moi l'écho, qui, en toute âme, guette l'expression noble d'un sentiment humain.

Si je supprimais de ma vie ces années là, il me semble que brusquement un voile cacherait à mon regard la perspective d'un paysage immense; ma vie s'abrégerait de la durée des siècles entrevus, mon humanité deviendrait précaire, éphémère et fruste.

Mais aussitôt après que j'ai rendu cet hommage à mon éducation et témoigné ma reconnaissance aux maîtres qui me la donnèrent — presque

tous furent des hommes excellents — mon examen de conscience me révèle les infirmités graves auxquelles je fus exposé par cette discipline.

J'ai appris, au collège, des langues, de l'histoire et de la géographie, des sciences mathématiques, de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, de la philosophie; mais une scolarité très longue — dix années — ne m'a laissé aucune notion précise de rien.

J'ai fait beaucoup de thèmes et beaucoup de versions; mais personne jamais ne m'a dit pourquoi, dans quelle intention, en espérance de quel profit, je traduisais du français en grec et en latin ou bien du grec et du latin en français. Bien des fois, j'ai cité un mot charmant et sérieux de M. Constant-Martha : « Pendant des années, j'ai fait un thème et une version, toujours les mêmes, et la correction fut la même toujours; le professeur disait tantôt : « C'est ça; » tantôt : « Ce n'est pas ça. » Pourquoi c'était ou ce n'était pas ça, il ne le disait jamais. » En troisième, nous expliquions le *De amicitiâ* de Cicéron. Notre professeur préparait une traduction de cet élégant opuscule. Il la tenait sur le métier depuis des années, la remaniant toujours. Si quelqu'un de nous avait rencontré une expression heu-

reuse, le maître enchâssait la trouvaille dans son texte. Il nous lisait sa traduction avec plaisir, et, aux beaux passages, la relisait. C'était probablement un chef-d'œuvre; nous étions persuadés que c'en était un, mais nous ne savions pas en quoi ni pourquoi. Chose singulière : le temps n'était pas mesuré alors aux études classiques, et il me semble que tous ces exercices étaient hâtifs. Ils se pressaient, il est vrai, si nombreux dans le cycle de la semaine! Aucun jamais n'était poussé jusqu'au bout; c'était une improvisation perpétuelle, comme au petit bonheur. Nous avons écrit, Dieu sait combien de versions et de thèmes, mais nous n'avons pas fait vraiment une version, ni un thème.

Un thème, une version, c'est une comparaison, une lutte entre deux langues. L'effort pour transposer une phrase de l'une dans l'autre, s'il est bien dirigé et si les difficultés en sont bien expliquées et bien classées, doit procurer une certaine connaissance des différences entre les deux langues et, par conséquent, du caractère de chacune d'elles. Pourquoi donc ne m'a-t-on jamais dit que le génie d'un peuple s'exprime clairement et certainement par la langue qu'il a composée à son usage; que sa phrase donne le moule de son cerveau, et que

sa manière de penser détermine sa façon d'agir, son aptitude historique et sa vocation particulière dans l'humanité ? Sans doute, ces inductions sont toujours hardies et impossibles à établir avec la certitude scientifique. Il ne faut point les proposer aux plus jeunes écoliers, qui opèrent par instinct et comme par jeu. Mais déjà on peut faire comprendre à ceux-ci la structure d'une phrase latine et celle d'une phrase française, et les habituer à comparer l'une à l'autre. Peu à peu, la notion se préciserait. Pourquoi, dans les hautes classes, ne m'a-t-on jamais donné à entendre que la phrase latine est celle d'un peuple qui agit, commande et légifère, et la phrase grecque, celle d'un peuple à raisonnement perpétuel ? Est-il admissible qu'un enseignement établi sur l'étude des langues s'achève, après tant d'années, sans que l'écolier connaisse, en eux-mêmes et par comparaison, les caractères particuliers et distinctifs des langues étudiées ?

Nous avons expliqué un très grand nombre de morceaux d'auteurs, jamais un auteur tout entier, ni, à deux ou trois exceptions près, une œuvre entière d'un écrivain, un traité, un poème, une tragédie. Si nous étudiions un long fragment, comme un chant de l'Énéide, c'était par petits mor-

ceaux, sans jamais une vue d'ensemble. Sur les grands classiques, nous avions les vagues impressions de notre sensibilité et de notre jugement inexpérimentés. Ne connaissant à proprement parler aucun écrivain d'aucune littérature, nous ne pouvions pas nous représenter les différences entre les génies des peuples esthétiques.

De ces explications en classe, ma mémoire n'a gardé qu'une impression d'ennui. Morceaux de tous temps et de toutes langues se confondirent dans la monotonie d'un même plan. L'antiquité grecque et l'antiquité latine s'y juxtaposaient. Jamais ne nous fut présenté le synchronisme des lettres anciennes. Du Grec ou du Romain, qui avait parlé le premier? Nous le savions à peine, si nous le savions. Nous étions en droit de croire que Périclès et Cicéron étaient des contemporains. A plus forte raison, nous ignorions la chronologie d'une même littérature. Nous avions commencé par expliquer Lucien; plus tard, nous avons expliqué Homère. Je ne me suis jamais douté qu'il y eût entre eux un même intervalle de temps et de civilisation qu'entre Charlemagne et Napoléon.

Il fut fait à notre détriment un abus de la superficielle et incomplète vérité que l'homme est le

même dans tous les temps et dans tous les lieux. Nous n'étions aidés ni invités d'aucune façon à nous figurer les personnes et les choses des temps passés. Aux murs nus de la classe, une seule image était suspendue, celle de la France divisée en départements, que personne jamais ne regarda de près. Jamais au collège je n'ai appris en quel lieu, sous quelle couleur du ciel, devant quelle assistance, se jouait une tragédie de Sophocle ou une comédie de Plaute. Pas davantage ne furent reconstitués pour nous le décor du forum et la tribune d'où les Gracques haranguaient les citoyens romains. Pas davantage, au reste, l'auditoire de Bossuet, le public de Racine ou celui de Molière. Encore moins, bien entendu, nous furent expliquées les civilisations, dont les œuvres d'art sont les monuments représentatifs.

Si bien que nous apercevions les beautés des chefs-d'œuvre, anciens et modernes, mais vaguement, sans en pénétrer le sens intime, caractéristique, exquis. Une tragédie grecque a son humaine beauté accessible à tout regard, mais aussi sa beauté hellénique, très particulière. La connaissance de ces particularités est essentielle à l'éducation. Elle substitue la vie vraie avec ses accidents et

ses reliefs à la plane banalité. Sans doute nous n'étions que des écoliers, mais un écolier n'est pas jusqu'au bout un enfant. Quand je me suis levé des bancs du collège, ma lèvre et mon menton avaient fleuri. J'étais en état de comprendre des choses délicates et difficiles.

Nous vécûmes hors de la nature, comme hors de l'histoire. Je me rappelle de lamentables explications de pages de Virgile dont je n'ai senti que bien longtemps après la beauté. Les semailles, la moisson, la culture de la vigne, les mœurs des abeilles, toute la vie de la nature, incrustée par Virgile dans la concision de ses vers, c'étaient des mots que nous expliquions, des mots difficiles et sans la récompense qui aurait pu nous être donnée de vivre un moment dans la nature. Un jour, nous eûmes la visite d'un inspecteur, M. Auguste Nisard, accompagné de notre vieux proviseur. Un élève expliquait le passage où se trouve le vers :

Infelix lolium et steriles dominantur avenæ.

Le nom *Infelix* est employé ici dans une acception qui n'est pas habituelle; en l'entendant, l'inspecteur se récria : « *Infelīx*, monsieur le proviseur! » Le proviseur répéta : « *Infelix.* » Ni l'un ni

l'autre, je crois bien, ne s'inquiéta de l'identité du *lolium*, ni sans doute ne regarda la désolation du paysage où la folle avoine ondulait.

Je ne sais pas comment le goût de l'histoire n'a pas été détruit en moi par l'enseignement du collège. Dans le chaos des guerres que l'on nous divisait en périodes et en théâtres; dans cette ribambelle de traités de paix perpétuelles, qui durèrent quelques années ou quelques mois; à travers la poussière des faits divers, nous ne pouvions discerner aucun signe révélateur des transformations de la vie générale, ni les étapes de l'humanité en marche vers nous. Or à quoi donc peut servir l'histoire, si ce n'est à me montrer d'où je viens, où je suis, où je vais probablement?

« Monsieur, — disait un de mes professeurs à tel élève qui avait commis quelque sottise, — vous me ferez une carte d'Europe; je la montrerai aux inspecteurs généraux quand ils viendront; cela leur prouvera que j'enseigne la géographie. » Son enseignement de la géographie se bornait à ces pensums. Ainsi, ni la place de la terre dans le monde, ni la description de la terre, ni les groupes divers de l'humanité, ni les relations de la nature et de l'homme. De tout cela, en quoi une philosophie est

incluse, rien, au temps où j'étais écolier, absolument rien [1] !

En ce temps aussi, les sciences étaient méprisées par les gens d'esprit. Dans la hiérarchie des écoliers, le « scientifique » était relégué à un degré inférieur. Si les sciences n'avaient conduit à l'honneur des chapeau, épée et manteau du polytechnicien, le mépris eût été sans réserve. Il est vrai qu'elles étaient enseignées sans précautions, sans avis préalable, sans charité envers notre ignorance. Aucun maître ne nous a défini ce procédé de l'esprit humain qu'on appelle une méthode, ni n'a projeté la science dans l'histoire et dans la vie. Il arriva pourtant au cours des mes études un accident extraordinaire. Un jour, notre professeur de physique, après avoir conté l'histoire de Galilée regardant osciller une lampe suspendue à la voûte de la cathédrale de Pise, s'avisa, je ne sais par quelle inspiration dont je ne me rappelle pas un autre exemple, de nous dire qu'il y avait longtemps que des objets suspendus s'étaient balancés, que bien des hommes avaient vu ce phénomène sans y faire attention. Il ajouta : « C'était un problème que la

(1) Inutile de dire ce qu'était l'enseignement des langues vivantes.

nature proposait aux hommes: Galilée le vit; il y trouva la confirmation du système de Copernic, lequel était une explication nouvelle du monde. » Ces paroles, qu'il développa en quelques minutes très clairement, je les écrivis, le soir même, à mes parents dans une lettre que je viens de relire, et dont l'enthousiasme, en termes très juvéniles, me prouve que nous étions capables d'aimer la science et d'en comprendre la beauté, la grandeur, l'utilité.

La longue série de mes classes s'acheva par la philosophie. La transition de la rhétorique à la philosophie me parut extrêmement brusque, ou plutôt il me sembla qu'il n'y en avait pas. Nous entrions dans un autre monde. Après en avoir pris l'air, je m'y habituai et finis par m'y plaire beaucoup. Nous sentions que cet enseignement s'adressait à nous en notre qualité d'êtres pensants. Le professeur était amoureux de la philosophie, vibrant de foi spiritualiste, ennemi d'Auguste Comte, amateur de problèmes d'esthétique, exaspéré contre Baudelaire, qui lui fut méchamment révélé par nous. Il pensait avec un effort et une sincérité visibles. Nous admirions cette nouveauté. Pourtant, après les études que nous avions faites, cet enseignement nous déconcertait. Toute la logique — et, dans ce temps-

là, la philosophie, tenue en suspicion depuis M. Fortoul et point encore réhabilitée par M. Duruy, se réduisait à peu près à la logique — nous apparaissait en l'air. J'ai senti pendant cette année un malaise; je croyais entendre la conclusion d'un livre que je n'avais pas lu.

La vraie fin des études d'alors, c'était la rhétorique où les meilleurs élèves passaient deux ans. Dans la rhétorique, tout cédait au discours. Nous en composions deux par semaine, l'un en latin et l'autre en français. C'était beaucoup, mais l'habitude était prise et nous plaisait. Le compte rendu des discours était une petite solennité. Nos professeurs [1] les classaient par ordre de mérite, lisaient tout entier le meilleur et les bons passages de ceux qui venaient après. Ils lisaient très bien. Nous étions touchés de l'honneur fait à notre éloquence et à notre esprit. Presque toute la classe s'intéressait à ces lectures. S'il arrivait qu'un des « forts » se dérobât une semaine ou deux — se dérober,

(1) C'étaient M. Lemaire et M. Gaston Boissier, les deux meilleurs professeurs que j'ai eus — très différents au reste. M. Lemaire était le maître de la rhétorique éloquente; M. Boissier. le maître de la rhétorique fine ; le premier, d'un savoir très limité, je pense ; le second, érudit, mais gaiement, sans surcharge, avec esprit. Le seul coin de l'antiquité que j'aie appris à connaître au collège est celui de Cicéron et de ses amis.

c'était remettre une copie écrite à la hâte, pour la forme, et non revêtue du *Lege quæso*, — quelque paresseux lui disait en sortant : « Tu ne fais donc plus rien? » Ainsi se manifestait notre plaisir français à bien dire ou à entendre bien dire.

Or, je trouve charmant ce plaisir. Je me souviens, d'ailleurs, distinctement, d'une utilité maîtresse de cet exercice : il était le seul où nous apprissions à mettre et tenir nos idées en ordre et à les bien exprimer. M. Lemaire nous dictait des « matières » qu'il fallait suivre rigoureusement, et qui se divisaient en trois, ou quatre ou cinq paragraphes. Si quelqu'un, au début de l'année, s'avisait d'ajouter un paragraphe, ou bien d'en fondre deux en un seul, le maître faisait cette déclaration : « Vous ne savez donc pas que lorsqu'il me vient à l'esprit un sujet de discours, tout de suite, je le vois se diviser en trois, ou quatre, cinq paragraphes, et quand c'est trois, c'est trois; quand c'est quatre, c'est quatre; quand c'est cinq, c'est cinq. Je vous défends de toucher à ma matière. C'est bien entendu? » C'était bien entendu, car il lançait cet ordre de dessous une moustache grise de colonel. Nous respections le cadre donné; nous développions l'idée de chaque paragraphe, car il n'y en avait

jamais qu'une : « Un paragraphe par idée, une idée par paragraphe », disait le maître. Et il ne fallait ni introduire une idée, ni permettre que les idées chevauchassent les unes sur les autres : « Vous brouillez la matière! Ne touchez pas à ma matière! » L'exercice du discours ainsi compris était une leçon d'ordre et de mouvement réglé, qui avait sa réelle valeur.

Oui, mais devant beaucoup des sujets que tous traitions sans hésiter, je me récuserais aujourd'hui. Nous avions l'audace de la jeunesse, qui n'est pas sans danger; la vie ne la corrige pas chez tout le monde. Il faut enseigner aux écoliers le respect de ce qu'ils ne savent pas encore. L'empreinte de la rhétorique est restée sur bien des esprits, pour qui l'important est, non pas de savoir, mais de dire. Sitôt qu'ils voient apparaître une forme, qui promet d'être belle ou jolie, ils la suivent, laissant derrière eux la vérité plus lente. Il aurait mieux valu certainement nous faire acquérir les qualités d'ordre et de mouvement par d'autres moyens que la discipline oratoire, ou tout au moins ne nous demander que quelques discours, dont les sujets auraient été préalablement étudiés. Mais c'était le naturel couronnement d'une éducation imprécise que cette

rhétorique où nous fîmes parler trop de personnes que nous ne connaissions guère sur des choses que nous ne connaissions pas davantage.

II

Après, ce furent pour moi les trois années d'École normale.

La première, sorte de rhétorique supérieure, où nous préparions l'examen du baccalauréat supérieur qu'était la licence ès lettres, fut une année perdue. J'ai oublié tous les sujets de dissertation qui nous furent donnés, à l'exception d'un seul, sur lequel nous composâmes à l'examen de la licence, et qui fut : « L'éloquence continue ennuie ». Je ne saurais dire quels textes nous avons expliqués. Cette lacune dans une mémoire très fidèle prouve que nous étions saturés de creuse nourriture : l'estomac n'en voulait plus. En troisième année, les élèves se partageaient en sections spéciales, correspondant aux diverses agrégations. La seconde année, qui n'était suivie d'aucun examen, était une période de travail plus libre, et, par excellence, l'année de l'École. Elle fut la meilleure, sans aucun doute, de ma vie d'écolier. Elle ne me fait pourtant pas oublier les graves

défauts qu'avait alors l'enseignement de l'École normale.

Dans l'étude des langues, je ne fis aucun progrès. L'École avait un admirable maître de grammaire. M. Thurot, mais cet enseignement était réservé à une des sections de la troisième année, la section de grammaire, laquelle était d'ailleurs classée la dernière dans notre estime et dans celle de nos maîtres. Les premiers de la promotion choisissaient entre les lettres, la philosophie et l'histoire ; les autres, comme on disait, étaient « précipités en grammaire ». Que les études de grammaire, exactes et philosophiques en même temps, précises et qui mènent si loin, fussent dégradées à l'état de pis aller, cet étrange préjugé révèle l'essentiel caractère de l'École, comme elle était dans ce temps-là, c'est-à-dire purement littéraire et, je dirai, « aux fins de littérature ».

Nos travaux de seconde année étaient de petits « essais » ; j'en connais qui sont devenus des conférences et des articles de revue. Nous étudiions un caractère dans un poème — Hélène ou Hector dans l'*Iliade*, — ou bien un écrit, un traité — l'*Institution chrétienne*, de Calvin, les *Maximes et Réflexions sur la Comédie*, de Bossuet. — Nous lisions avec

attention notre texte; nous en faisions l'analyse aussi exacte et fine que possible, puis, de notre plus jolie façon, nous exprimions notre sentiment sur l'œuvre. Nous prenions plaisir à ces travaux; on y mettait le meilleur de soi, mais ce « soi », on le dépensait depuis des années en écriture, sans l'enrichir à proportion. D'un petit capital nous étions prodigues, et mangeurs perpétuels de notre blé en herbe.

Il semblera particulièrement extraordinaire aux normaliens d'aujourd'hui que nous n'ayons été nullement instruits aux méthodes de la recherche, et que les futurs historiens n'aient jamais expliqué en conférence un texte historique quelconque, jamais entendu une leçon commençant par : « Cette leçon est établie sur tels documents, et voici le degré de confiance qu'ils méritent ». Je me demande aujourd'hui comment on a pu me donner, comment j'ai pu accepter et composer un travail sur « les lois barbares », une des plus difficiles questions de l'histoire. Je l'ai gardé : il est étonnant par l'ignorance qu'il suppose et par la tranquillité avec laquelle cette ignorance était ignorée de moi.

Nous entendions en seconde année des leçons de philosophie, de littératures grecque, latine, française

et d'histoire. Une certaine culture générale pénétrait ainsi dans nos esprits, avant la séparation en sections spéciales. C'eût été un grand bienfait pour nous si, après un accord préalable, nos maîtres de conférences avaient étudié devant nous l'histoire, les lettres, la philosophie d'une même époque, de façon que nous pussions reconstituer une synthèse de toute la vie à une grande date déterminée. Car la séparation dans les esprits de phénomènes unis intimement dans la réalité, et qui se correspondent et le plus souvent se commandent les uns les autres, engendre cette infirmité si répandue d'intelligences surnourries en un point et anémiques dans l'ensemble, qui donnent quelquefois l'illusion de la force, mais finissent toujours par trahir leur indigence. Mais nos maîtres ne se concertaient pas entre eux. Chacun d'eux traitait le sujet qu'il lui avait plu de choisir, et ces sujets ne se raccordaient pas. Des fragments, des fragments, des fragments toujours, dans l'enseignement supérieur, comme dans l'enseignement secondaire, et, nulle part, l'effort vers une harmonie.

L'École avait — comme elle a encore aujourd'hui — une section de sciences ; mais, sous le grand toit commun, nous habitions, scientifiques et littéraires,

deux pays différents. Il semble qu'il aurait été naturel de nous réunir, ne fût-ce qu'en notre qualité de futurs professeurs, pour nous entretenir de nos devoirs d'éducateurs ; mais, si nous savions vaguement que nous dussions être professeurs, nous ne l'avions jamais entendu dire par personne. Du moins l'École pouvait-elle être un lieu de vraie culture intellectuelle générale ; aucun établissement en France ne semblait mieux approprié à cette destination. Si la division en deux sections, scientifique et littéraire, avec enseignements distincts, était naturelle et nécessaire, l'absolue séparation ne l'était pas. On pouvait, à tout le moins, percer une fenêtre qui donnât vue aux uns sur les autres.

A côté de nous, littéraires, travaillaient dans leurs laboratoires des savants, parmi lesquels était Pasteur. Les regards du monde commençaient à se tourner vers le laboratoire de ce grand homme, qui étudiait la question des générations spontanées. Pasteur fut invité à exposer le débat dans une des conférences du soir qui se donnaient à la Sorbonne. Il parla de sa langue pure, forte, lumineuse, naturellement noble. Sa démonstration fut si claire en sa déduction, si évidente en ses preuves que tout le monde la comprit. Or, au pied de sa chaire, la Cour et la

Ville étaient venues ; mais non pas nous, les littéraires. La chose ne nous regardait pas ; Pasteur était un scientifique[1]. Encore moins pensa-t-on à le prier de parler quelquefois devant nous à l'École même. Et pourtant quel professeur de philosophie, l'homme qu'intéressaient, comme il a dit, certains problèmes « par leur liaison avec l'impénétrable mystère de la vie et de la mort » ; qui prêchait « l'enthousiasme », mais lui prescrivait un « sévère » compagnon, l'esprit critique : « Ayez le culte de l'esprit critique. Réduit à lui seul, il n'est ni un éveilleur d'idées, ni un stimulant de grandes choses. Sans lui, tout est caduc. Il a toujours le dernier mot. » Quelle leçon encore, qui nous eût été si précieuse, lorsqu'il donnait cette règle de méthode au chercheur qui croit avoir trouvé un fait scientifique important, et qui a la fièvre de l'annoncer : « Se con-

(1) Seuls les élèves de la section de philosophie prenaient quelques notions de science, y étant obligés, parce que le baccalauréat ès sciences était exigé des candidats à l'agrégation de philosophie. Ils s'y préparaient avec les procédés usités dans les fours à baccalauréat. La Faculté des sciences avait pour eux une indulgence extrême. Elle considérait la philosophie comme un jeu littéraire et demandait aux philosophes de ne point se mêler de science. Un de mes camarades de promotion, passant son examen, fut interrogé par Sainte-Claire Deville, qui le taquina et le brouilla au point de lui faire répondre « non » à la question : « Le sucre est-il soluble dans l'eau ? » Sur quoi le professeur proclama : « M. X est admis. » Puis, parlant à ses collègues : « Au moins, en voilà un qui ne se mêlera pas de nos affaires. »

traindre des journées, des semaines, parfois des années, à se combattre soi-même, à s'efforcer de ruiner ses propres expériences, et ne proclamer sa découverte que lorsqu'on a épuisé toutes les hypothèses contraires. » J'insiste sur ce souvenir — Pasteur vivant auprès de nous et inconnu de nous[1] — parce qu'il crie l'absurdité d'un régime qui mutila nos intelligences.

III

Au moment où nous étions à l'École normale, le vent tourna. Je ne rappellerai pas ici la totale réforme entreprise par M. Duruy, les résultats qu'il obtint, ceux qu'il prépara ; non plus le grand mouvement qui suivit la guerre. Des hommes, jeunes alors, et qui, reprenant leur éducation en sous-œuvre, la refirent du mieux qu'ils purent, se

(1) Nous connaissions Pasteur comme administrateur de l'École normale. Nous nous permettions envers lui des farces bêtes de collégiens. Un jour qu'il avait édicté des peines sévères contre ceux qui seraient surpris « fumant ou revenant de fumer », nous résolûmes d'organiser contre lui, la première fois qu'il viendrait au réfectoire, la manifestation du silence. La première fois qu'il parut, à mesure qu'il s'avança entre les tables des littéraires, les conversations s'éteignirent et même le bruit des couteaux et fourchettes. Interdit, M. Pasteur, après deux allées et venues, se retira, en grommelant : « Tas d'imbéciles ! » Depuis, j'ai souvent repensé à ce mot-là.

proposèrent en même temps de préserver les générations nouvelles contre les erreurs dont ils étaient les victimes. Le collège a bien changé depuis notre temps ; une classe de rhétorique ne ressemble plus du tout à la classe de M. Lemaire. Le nom même de rhétorique a été effacé de la liste des classes. L'École normale est toute transformée. Enfin, nous avons vu naître une institution nouvelle, les Universités.

Est-ce donc une vieille histoire finie que je viens de raconter, et toutes ces doléances n'ont-elles qu'un intérêt rétrospectif? Nullement.

Les enfants et les jeunes gens élevés dans les collèges, à l'École normale et dans les Universités reprendront et retourneront contre nous les principaux des griefs tout à l'heure énumérés, si nous n'ajoutons pas aux réformes partielles la grande réforme qui sera de nous proposer une idée directrice et un idéal d'éducation.

L'idéal des éducateurs du XVIIe siècle était simple et pouvait l'être. L'existence d'un sujet de Louis XIV était, à l'avance, réglée ; il n'avait pas la charge de lui-même ; l'Église pensait pour lui et le Roi voulait pour lui. La famille, la corporation, l' « Ordre », étaient des cadres qui le recevaient et le classaient.

Aucune inquiétude de l'avenir, ni chez les individus, ni dans la société. L'humanité française se croyait parvenue à l'état définitif. Il y eut un moment du règne de Louis XIV où il semble que la terre eût cessé de tourner. *In conspectu solis stetit terra.* L'esprit avait perdu la notion du temps qui passe. Au reste, il n'était troublé par aucune curiosité. Les sciences naturelles naissaient à peine, la nature étant négligée comme indifférente, ou traitée en suspecte, comme l'ennemie du chrétien. Les mathématiques seules étaient cultivées, et seulement par une aristocratie internationale de rares esprits. A l'homme de ce temps-là, suffisaient les « humanités » comme on les entendait, c'est-à-dire l'étude esthétique et morale des grands écrivains, ayant pour fin de former « l'honnête homme », ce qui signifiait, ou à peu près, l'homme comme il faut.

L'erreur d'un grand nombre d'éducateurs a été de croire que cet idéal devait être éternel. Ils ont prétendu l'imposer à un monde prodigieusement transformé. Ils ont lutté contre la réclamation des besoins nouveaux, contre la force des choses, contre l'évidence. Assaillis de toute part, ils ont été vaincus. Aujourd'hui l'enseignement secondaire semble un ancien massif, usé au sommet par les agents météo-

riques, raviné à la base, troué par des courants nouveaux. Il a pris l'aspect d'un chaos. Ne nous attardons pas à regretter l'ancienne forme, si belle qu'elle ait pu paraître en son temps, car elle est morte de n'avoir pu vivre dans la société moderne. Cherchons plutôt, par-dessus la diversité nécessaire des types d'enseignement, notre idée directrice. Nous la trouverons dans une définition nouvelle des humanités, car il faut garder ce beau vocable ; mais la vieille définition des humanités ne convient plus évidemment, après que l'humanité s'est transformée, après la philosophie des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, après les lettres modernes, après la science moderne, après la découverte et la conquête de la nature, après la mise en valeur du globe, après la Révolution, après la démocratie, quand les anciens cadres d'existence ont été brisés, quand les autorités d'autrefois sont mortes ou réduites à se défendre, quand enfin l'éducation a charge de former un homme qui aura toute la charge de lui-même.

Oublions nos habitudes et concepts traditionnels ; ressaisissons-nous sur l'accoutumance, un tyran dont la douceur est perfide et perverse ; au moment de chercher à définir les humanités, élevons-nous jusqu'à la question : Qu'est-ce que l'homme ? L'hom-

me est un être qui vit dans la nature, avec laquelle il est en rapport d'action et de réaction, un être qui vit dans le temps, où il marque des périodes par la transformation de ses idées et de ses mœurs. De ce fait qui ne peut être contesté, suit, comme un naturel corollaire, cette définition, que les humanités sont l'étude de l'homme dans la nature et dans le temps.

L'étude de l'homme dans la nature et dans le temps, tel doit être l'objet de l'éducation au collège.

Je ne fais point ici une proposition chimérique. Je n'entreprends point de transformer nos collégiens en philosophes. Je n'oublie pas leur âge, mais je me souviens que nous les gardons longtemps sur nos bancs et qu'ils passent, au collège, de l'âge de l'instinct à l'âge de la raison. Laissons-les vivre en enfants pendant la première période ; donnons-leur, sans aucune érudition d'aucune sorte, les premiers éléments des langues et des sciences. Expliquons-leur seulement un peu ce qu'ils font, et pourquoi ils le font.

A l'entrée du second cycle, il est très facile de leur présenter une idée générale de la nature, et la définition des sciences qui se partagent la tâche de l'étudier. Quelques entretiens y suffiraient, très sim-

ples au début de l'année, et qui seraient repris à la fin, en manière de confirmation et de récapitulation. C'est une règle excellente, de projeter une lumière sur la route de l'écolier, puis de l'arrêter de temps en temps pour l'inviter à se retourner vers le chemin parcouru, avant de le remettre en train. Un jour viendra, où beaucoup de maîtres seront capables de donner ces directions générales. Mais, en attendant, pourquoi le professeur de philosophie demeure-t-il enfermé dans la dernière classe du collège ? J'ai peur que cette classe finale ne soit aujourd'hui encore une tête superposée à un corps qui ne l'attendait pas ; l'enseignement philosophique, très aimé des élèves, les surprend toujours comme une nouveauté. Le professeur de philosophie devrait aller au-devant de ses futurs disciples. Un élève philosophiquement dirigé dans son travail intellectuel, et qui en découvrirait l'ensemble et les objets, dont l'un est l'étude de la nature, serait autre chose et plus qu'un candidat au baccalauréat ou même à l'École polytechnique.

Aux lettres et à l'histoire, reviendrait la charge de faire comprendre les évolutions de l'humanité. N'ayons pas peur de ces termes, qui paraissent ambitieux. Ne nous payons pas de mots, mais ne trem-

blons pas devant les mots. Les évolutions de l'humanité sont visibles et tangibles. Pour suivre à travers les siècles l'unique âme humaine sans cesse modifiée par l'histoire, il n'est pas besoin d'une érudition profonde, ni d'une haute philosophie. Que le professeur fasse comprendre les conditions générales de la vie aux époques classiques. Qu'il dise seulement qu'entre la Clytemnestre d'Eschyle et l'Athalie de Racine, il y a la Bible, entre Achille et le Cid, la Croisade, entre Platon et Pascal, la Croix; qu'il note les grandes différences essentielles, et l'élève se sentira conduit le long de l'histoire humaine. En même temps, le professeur d'histoire le mènera des sociétés primitives à celles d'aujourd'hui, négligeant les accidents et les phénomènes de hasard pour s'en tenir à l'essentiel.

Être conduit, conduit par la main « vers soi », vers son moment d'humanité, comme cela nous a manqué ! Comme cela manque encore aujourd'hui ! Et c'est la raison qui fait comprendre que tant d'écoliers nous refusent leur âme, et, sitôt libérés de notre contrainte, se vengent de l'avoir subie en nous oubliant[1].

(1) Je demande la permission de dire que ces souvenirs sont écrits après lecture de lettres nombreuses que j'écrivis de 1860 à

Au reste, il est évident qu'une réforme vraie de l'enseignement du collège suppose une collaboration de tous les maîtres unis en une intention directrice. Aujourd'hui, chaque maître a sa spécialité ou son année ; il est dispensé d'idées générales ; il est un

1865 et qui m'ont été rendues. Voici une partie d'une lettre que j'écrivais, après ma sortie de l'École normale, en octobre de 1865, au moment où, me cherchant sous les lauriers et honneurs scolaires, je fus consterné de ce que je trouvais :

« Je découvre un pêle-mêle d'instincts vagues et d'obscures connaissances, d'aspirations sans objet déterminé, d'incertitudes. Je ne sais où me prendre dans un chaos de morceaux d'encyclopédie. Est-ce ma faute ou celle de mes maîtres, si je n'ai pas mieux compris que l'éducation intellectuelle avait pour objet de préparer en moi l'homme futur ? Je me suis instruit sans savoir pourquoi, par obéissance et parce que je suis né bon élève. On ne m'a pas dit pourquoi j'ai appris des langues que je ne parlerai jamais. On ne m'a pas montré l'au-delà de ma besogne quotidienne. Un maître devrait être un vétéran qui dresse une recrue pour la vie ; il devrait faire comprendre à cette recrue la raison de tous les exercices qu'il lui commande, et qu'il s'agit de l'introduire dans la communauté pensante, et de l'appeler au partage du patrimoine humain.

» Pour le collégien, le collège est un endroit où il faut passer, parce que c'est l'habitude, et où les leçons et les devoirs sont obligatoires comme le seront plus tard les contributions. Quand il ne se refuse pas absolument au travail, il travaille par nonchalance, par obéissance. Il vit au jour le jour, effaçant sur le calendrier les jours écoulés. Arrivé au terme, il s'en va pour ne plus jamais se retourner vers le passé. Jamais plus il ne rouvrira ses livres. Les vagues souvenirs de ses études s'effaceront de sa mémoire. A peine reste-t-il quelques lambeaux misérables de leçons ânonnées jadis, les premiers vers de la première Églogue de Virgile ou de la tragédie d'*Athalie*, les premières lignes d'une Oraison de Bossuet, trois ou quatre truismes de Boileau. Ajoutez quelques dates, quelques réminiscences des leçons scientifiques accrochées on ne sait pour quoi à la mémoire. Et c'est tout. Cela ne laisse pas le goût de revenez-y ; cela laisse le dégoût. »

fragment d'éducateur qui s'adresse à un fragment d'écolier. L'écolier est trop excusable de ne pas découvrir l'objet total et les intentions de son éducation, puisque les maîtres les ignorent ou à tout le moins ne s'en préoccupent point. Nous serons des éducateurs, le jour où, chacun de nous ayant devant l'esprit tout le développement successif de l'élève, nous serons tous et chacun, pour ainsi dire, le même maître, le maître perpétuel de cet élève.

C'est pourquoi, dans le programme arrêté par le Parlement et par le ministre de l'Instruction publique, il est écrit : « Former des éducateurs ».

Plus encore que l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur a été transformé. Dans les Facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres, les chaires ont été multipliées : une affiche de faculté d'il y a trente ans ne couvrirait pas le quart d'une affiche d'aujourd'hui. Nos Facultés sont pourvues richement de laboratoires, bibliothèques et instruments de travail ; elles sont logées dans des palais. La Sorbonne est inscrite sur l'itinéraire des agences qui promènent dans Paris les voyageurs étrangers. Enfin, ce qui est une plus belle chose encore, l'enseignement, là où il était oratoire et adressé

à des inconnus de cours publics, a pris le ton modeste et sérieux de la science pour parler à des étudiants. Une œuvre admirable, à laquelle il a été travaillé de jour et de nuit pendant des années, a donc été poursuivie, mais elle n'est pas achevée.

Ce qui reste à faire est si évident et si connu que je n'ai point à insister. Il faut, tout en gardant les spécialités, car l'étudiant est nécessairement un spécialiste, faire pénétrer dans toutes les Facultés, par des réformes d'enseignement et de méthodes qui entraîneront la réforme des examens, l'esprit de l'Université, qui est l'esprit scientifique ; abolir le régime de la passivité de l'étudiant, simple auditeur de cours et de répétitions, et lecteur de manuels, qui apprend en vue de réciter, le jour de l'interrogation ; mettre l'étudiant en état de pratiquer une méthode, de découvrir un fait, une notion, une idée. Il faut que ce jeune homme, après les longues années de collège qui furent son temps de docilité, soit invité, excité, contraint à l'invention personnelle, où il trouvera enfin l'affranchissement de son esprit. En cela est la condition essentielle de l'existence *au vrai* des Universités. Comme les principes du travail scientifique sont partout les mêmes, comme l'esprit critique y est le grand facteur, avec sa prudence, sa défiance,

sa patience, sa probité, — l'apprentissage de l'invention personnelle, identique pour la différence des espèces, est la marque de l'unité « universitaire ».

Ne laissons pas cependant l'étudiant s'enfermer en sa spécialité. Entretenons en lui la curiosité que nous aurons éveillée dans l'esprit du collégien. Toute Université devrait avoir des maîtres enseignant hors des cadres des Facultés. Elle pourrait les prendre chez elle ou au dehors. Il ne s'agirait pas d'un enseignement réglé, avec programmes, et suivi d'examens. De grandes questions seraient traitées, questions de toutes sciences, sciences sociales comprises, et même, parmi les questions politiques, celles qui intéressent aujourd'hui toute l'humanité, comme la concurrence entre les peuples, par exemple. Les sujets de cet enseignement hors cadres seraient résolument contemporains. Un sujet contemporain se prête aussi bien que tout autre à l'application des méthodes scientifiques, et ce sont les méthodes qu'il faudrait faire transparaître dans ces leçons d'Université. D'ailleurs, ne laissons pas croire aux étudiants que l'éducation est une chose, et que la vie en est une autre, que la science est l'étude des choses passées et mortes, et que la contemplation des êtres et des choses de la vie leur est interdite. L'Université doit

donner la vue directe sur la vie si vivante d'aujourd'hui [1].

Prenez bien garde. Il y a une vingtaine d'années, Renan donnait un avertissement salutaire dans ses *Nouvelles études d'histoire religieuse*. Il comparait « l'éducation usuelle et commune, qui deviendra celle des foules », au « vieil humanisme ». Il annonçait que « l'homme qui n'a pas fait ses classes » prévaudra sur « le demi-lettré » ; car, disait-il, « ce dernier a été élevé dans l'admiration exclusive du XVIIe siècle, et ses maîtres, la moitié du temps n'ont pas eu assez de force d'esprit pour lui faire faire une distinction entre le type excellent de style en prose que le XVIIe siècle a créé et l'enfantillage intellectuel où nous tiennent souvent les œuvres littéraires de ce temps ». Après ce mot excessif, Renan annonçait que l'éducation usuelle et commune « fera des générations moins lettrées, mais en somme plus éclairées que celles qui doivent leurs habitudes d'esprit aux humanités. C'est la faute des humanités, qui n'ont pas su inaugurer pour leurs adeptes une prise sérieuse de

(1) Je répète : point de programme réglé ; pas d'examens surtout. Une vingtaine, peut-être une douzaine de leçons par année suffiraient. L'Université de Paris a essayé déjà cette innovation par des conférences aux étudiants et aux Amis de l'Université. L'essai a convenablement réussi. Il suffit de persévérer et d'insister.

la robe virile, un acte de majorité intellectuelle, consistant à dépasser la littérature et à la remplacer par la culture positive de l'esprit humain ».

Et voilà quelques lignes sur lesquelles je recommande qu'on veuille bien réfléchir longuement.

Au moment de conclure, je sens le besoin de répondre à une objection. La conception de l'éducation que suggèrent aux hommes de mon âge leurs souvenirs et leurs regrets paraîtra bien ambitieuse. On demandera : « Combien comprendront la direction que vous prétendez donner aux études ? » Je répondrai : « Combien comprennent aujourd'hui ? Combien profitent ? » — Tous les professeurs savent de quel déchet nos classes de collège et nos cours d'université sont encombrés. Il est permis d'espérer qu'une éducation plus positive et plus directe diminuerait ce déchet. A tout le moins ne frapperait-elle pas d'inhabileté des êtres capables d'utilement vivre.

Je voudrais voir disparaître de la circulation, où il se rencontre encore à nombre d'exemplaires, le jeune homme que j'ai intimement connu vers l'année 1865, et dont je puis reconstituer le portrait d'après des documents sûrs :

Un jeune homme qui ne connaît pas son propre corps, ni la vie des animaux et des plantes, ni le

cours des astres, — ce qu'on appelait, à l'avant-dernier siècle, « les lois admirables de l'Univers » ; — un jeune homme dont la mémoire a gardé des noms de Mérovingiens imbéciles, mais qui n'a pas vu l'humanité essayer les diverses formes de la vie, avançant, reculant, pour avancer encore, créant, en politique, des légitimités successives, éprise, en art, d'un idéal, puis d'un autre, en mouvement toujours ; un jeune homme qui ne sait, de son pays, rien de solide, et, de l'étranger, rien du tout ; condamné par l'inintelligence du passé à ne pas comprendre le présent, à ne pas même pressentir l'avenir ; un jeune homme incohérent, inconsistant, qui ne tient pas ensemble, n'a pas de raisons sérieuses pour croire ceci plutôt que cela ; de foi vacillante, quelle que soit sa foi ; exposé à demeurer toute sa vie dans l'ignorance des choses essentielles, car son éducation n'a laissé dans son esprit aucune des grandes curiosités qui sont l'appel au travail ; un jeune homme à peu près vide et qui se croit complet ; un jeune homme charmant, mais infirme.

II

LES BESOINS DE LA DÉMOCRATIE
EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Par ALFRED CROISET,
Membre de l'Institut, Doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Mesdames et Messieurs,

L'éducation de la Démocratie est, dans notre France démocratique du xxe siècle, une affaire aussi importante que pouvait l'être, dans la France monarchique d'autrefois, l'éducation du prince appelé par sa naissance à régner un jour sur elle. Le gouvernement de la chose publique, qui appartenait alors à une famille, appartient aujourd'hui à tous les citoyens. Une démocratie est une société dont tous les membres, directement ou indirectement, sont appelés à agir sur la marche du gouvernement et sur l'établissement des lois. Il y a donc un intérêt social de premier ordre à ce que tous les citoyens de cette démocratie aient les qualités nécessaires pour

exercer utilement la part d'influence qui leur est assignée par la constitution et par les mœurs. La détermination de ces qualités nécessaires doit former le premier objet de toute enquête méthodique sur l'éducation de la démocratie. Ce sera le sujet de cette conférence.

Un mot encore sur la portée exacte de ce terme d' « éducation », qui peut s'entendre en un sens large et en un sens restreint. Au sens restreint, l'éducation est la formation de l'enfant par l'école. C'est surtout de celle-là que nous aurons à nous occuper. Mais il ne faut pas oublier que l'éducation de la personne humaine ne se fait pas seulement à l'école. Elle commence dans la famille; elle se continue dans le milieu social où vit l'enfant; elle se prolonge au delà des années d'école, et, pour quelques-uns, pendant toute la vie, par les influences complexes et diffuses des institutions et des mœurs, par les circonstances de la vie, par les mille leçons journalières que suggère la réalité. Cette éducation extra-scolaire a une importance qui est souvent méconnue; par exemple, quand on rend l'Université ou le baccalauréat responsables de tous les défauts de notre société. On se persuade qu'il suffirait de supprimer le baccalauréat pour corriger tous ces défauts, réels ou ima-

ginaires. C'est là une vue trop simple et un peu enfantine. Soyons d'abord bien convaincus que l'éducation par l'école n'est qu'une partie de l'éducation totale, et qu'il ne faut pas lui demander ce qu'elle ne peut donner. Mais, cela dit, il reste qu'elle est une très grande force, et qu'il est par conséquent nécessaire d'en user le mieux possible. L'école ne fait pas tout l'homme, mais elle le prépare en grande partie. Comment doit-elle le préparer? Voilà le problème dans ses termes les plus généraux.

Ici, une distinction encore est indispensable. Dans toute société, démocratique ou non, l'éducation doit être à la fois technique et générale.

J'appelle « éducation technique » celle qui permet à chacun de faire le mieux possible son métier. Quelle que soit la forme du gouvernement, il importe à toute société d'avoir des médecins, des avocats, des professeurs, des industriels, des commerçants, des ouvriers qui soient, chacun dans sa spécialité, aussi parfaits que possible. Il faut que l'éducation soit organisée de manière à assurer à la société cet avantage. C'est là, selon le mot de M. Fouillée, la part légitime du « point de vue utilitaire » dans la conception de l'éducation. Et cette part doit être grande. Pour les industriels, les commerçants, les ouvriers,

nous n'aurons jamais trop d'écoles pratiques, d'écoles professionnelles, surtout en France, où les carrières non « libérales » sont victimes d'un préjugé très fâcheux. Quelle que soit, théoriquement et abstraitement, la hiérarchie légitime des fonctions dans une société, on ne saurait trop répéter que la valeur de l'individu se mesure non à la fonction qu'il exerce, mais à la manière dont il remplit sa tâche. Il n'y a pas de sot métier, comme dit le proverbe. Tous les métiers concourent à la prospérité générale du pays. Il est donc indispensable que l'éducation technique soit florissante. Mais l'importance de cette éducation est tout aussi grande dans une société monarchique que dans une démocratie. En fait, l'Allemagne monarchique l'a développée chez elle avec un grand succès. Ce n'est pas de l'éducation technique, si indispensable qu'elle soit, que j'ai à parler, mais de l'éducation générale.

L'éducation générale est celle qui forme l'homme et le citoyen dans le professionnel, celle qui donne à l'individu les qualités physiques, intellectuelles, morales, dont il a besoin non-seulement pour bien faire son métier, mais aussi pour bien remplir le rôle que lui assigne, dans l'État, la forme politique de la société dont il est membre. Les qualités phy-

siques sont indispensables : la santé, la force, sont des biens sur la valeur desquels tout le monde est d'accord. Je n'insisterai pas ; d'abord parce que l'accord sur ce point est à peu près complet, ensuite parce que les traits essentiels de ces qualités sont les mêmes en tous pays et sous tous les régimes. Pour les qualités intellectuelles et morales, au contraire, il y a des distinctions à faire. S'il est partout et toujours nécessaire que les individus soient intelligents et moraux, la forme de cette intelligence et de cette moralité ne sera pas identique en toutes circonstances : elle variera selon que l'individu, par l'effet de l'organisation sociale, aura une autre part d'initiative plus ou moins grande, et selon les idées directrices de la société. Le citoyen libre d'une démocratie, et d'une démocratie du xxe siècle, a certainement besoin d'avoir des notions positives, des qualités d'esprit et de caractère qu'il eût été ridicule de demander à un homme du Moyen âge, ou à un sujet de Louis XIV, et qui, de notre temps même, ne sauraient être exigées de ceux qui sont gouvernés plus ou moins despotiquement.

La question que j'ai à traiter peut donc, en dernière analyse, se ramener aux termes suivants : « quelles sont les notions positives, les qualités d'es-

prit et de caractère que l'éducation doit s'attacher à développer dans le futur citoyen de la démocratie française au xxe siècle ? »

I

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE DE LA DÉMOCRATIE

Je commencerai par l'éducation intellectuelle, parce que c'est à l'intelligence qu'il appartient de discerner dans la vie le but à atteindre et la route à suivre. Si le caractère donne seul la force de marcher au but malgré les obstacles et de suivre la voie droite jusqu'au bout, encore faut-il que l'intelligence ait d'abord marqué au caractère sa tâche.

Or l'éducation de l'intelligence, aujourd'hui, doit être essentiellement scientifique. Cela ne veut pas dire que les « sciences » proprement dites, par opposition aux « lettres », doivent y tenir la première place. Mais cela veut dire que les esprits et les méthodes de la science doivent la pénétrer tout entière. C'est la conséquence nécessaire d'un état de civilisation très différent à beaucoup d'égards de ceux qui ont précédé.

Il y a eu, dans la vie de notre humanité occidentale, des périodes où les grandes forces directrices

de l'action étaient l'autorité et la tradition. Qu'on s'en réjouisse ou qu'on s'en afflige, il est très certain qu'il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Aucune autorité extérieure n'a de prise vraiment forte sur la majorité des esprits. La tradition ne nous paraît respectable que dans la mesure où elle s'accorde avec notre conception du juste et du vrai. La seule force morale devant laquelle nous nous sentions obligés à nous incliner est celle de l'évidence. Et cette évidence nous apparaît de plus en plus comme devant résulter d'une recherche libre et méthodique. En d'autres termes, nous ne croyons qu'à la science.

Est-ce à dire que cette foi dans la science n'ait pas, elle aussi, sa superstition ? assurément. Mais le remède ne peut être cherché que dans la science elle-même, mieux comprise. Il serait absolument vain de prétendre opposer à la science faillible une doctrine prétendue infaillible qui la régenterait et la corrigerait. Trois siècles de recherches scientifiques et de découvertes vérifiées par les faits ont créé un état d'esprit qui se refuse à admettre la faillite de la science. Ce qui est vrai, c'est qu'aucun homme sensé ne croit que la science explique tout et suffise à tout. Notre science, comparée à l'infini

de la réalité, est prodigieusement courte et limitée. Elle le sera peut-être toujours, malgré ses progrès futurs. Les nécessités de la vie et de l'action nous proposent sans cesse des problèmes qui exigent une décision rapide. La science, avec ses méthodes sûres, mais lentes, est loin d'y suffire. L'esprit de finesse, l'intuition, le sentiment, de quelque nom qu'on appelle cette sorte de divination nécessaire, a donc sa place, très considérable, dans la vie réelle, et une intelligence dépourvue de ces ressources serait singulièrement désarmée dans le combat de la vie. Mais il n'en reste pas moins évident que la science est le fond indispensable qui doit servir aujourd'hui de support et de contrôle à tous les autres moyens de connaître. Une intelligence formée à la méthode saura mieux qu'une autre, à puissance égale, user de l'esprit de finesse. Ses intuitions s'appuieront sur des faits mieux connus et en plus grand nombre. Elle risquera moins de s'égarer. Elle saura, dans tous les cas, se contrôler elle-même, se corriger au besoin, et apprécier la mesure exacte de ses certitudes. Si elle est obligée par les circonstances extérieures d'aller au delà de ce qu'elle sait positivement, elle en aura la claire conscience, et sera toujours prête à entendre la leçon des faits. Ses erreurs iné-

vitables auront chance d'être moins nombreuses et moins graves.

Mais comment faut-il entendre cette affirmation que la science doit être l'âme de l'éducation intellectuelle dans notre démocratie?

Evidemment, nous ne demanderons pas à tous de posséder la science totale. Personne n'y peut atteindre. Ceux qu'on appelle les « savants » ne sont que jamais des spécialistes, et sont des profanes en dehors de leur spécialité, qui sera sans doute elle-même de plus en plus restreinte, à mesure que la science fera plus de progrès. D'autre part, la diversité des fonctions sociales et celle des aptitudes individuelles exigent que la majorité des citoyens ne soient pas à proprement parler des « savants » . La démocratie la plus « scientifique » comprendra nécessairement : d'une part des spécialistes en nombre relativement restreint (je range parmi eux les spécialistes en sciences politiques et sociales) ; et, d'autre part, une foule très nombreuse, qui comprendra, sur chaque question donnée, tous les non-spécialistes, que ceux-ci d'ailleurs soient ou non, sur d'autres matières, des savants proprement dits. Ce qu'il faut demander, selon le mot de Renan, ce n'est donc pas « que tous participent au travail de la science, mais

que tous participent aux résultats du travail scientifique. » — Ou encore, suivant une parole du profond historien Thucydide[1], l'homme qui a le mieux analysé la démocratie athénienne, ce n'est pas que tous soient capables, en face d'un problème donné, d'en trouver la solution, mais que tous soient capables de juger en connaissance de cause la solution trouvée par les spécialistes.

Pour cela, que faut-il ? car l'éducation scientifique dont nous avons à nous occuper en ce moment n'est pas celle des spécialistes : c'est celle de la foule, c'est-à-dire de tout le monde. Elle réclame, semble-t-il, trois choses : 1° un minimum de savoir positif ; 2° de bonnes habitudes d'esprit ; 3° quelques-unes des notions générales essentielles qui se dégagent de l'ensemble des découvertes de la science.

Reprenons chacun de ces points.

Le minimum de savoir positif est impossible à déterminer avec précision, car il dépendra des circonstances et des possibilités dans chaque cas particulier. Les uns sauront davantage et les autres moins. La règle générale est d'étendre le minimum le plus possible, en partant d'abord des connaissances élémentaires qui sont comme les outils indis-

(1) *Thuc.*, II, 40, 2.

pensables du travail intellectuel ultérieur : lecture, écriture, langue française, calcul, etc. ; et en ajoutant à ce premier fonds les connaissances les plus simples sur le passé d'où le présent dérive et sur la nature au milieu de laquelle nous vivons. Si les circonstances obligent l'enfant à se contenter de l'école primaire, il pourra plus tard, par les cours d'adultes et les universités populaires, enrichir ses premières acquisitions. S'il reçoit l'enseignement secondaire, il sera évidemment beaucoup mieux muni de connaissances positives. Mais on peut dire que l'essentiel n'est pas là. Ce qui est plus important que la somme du savoir acquis, c'est la qualité des habitudes intellectuelles données par l'éducation et les conclusions générales auxquelles elle aboutit.

Sur ces bonnes habitudes intellectuelles, j'ai eu le plaisir, il a quelques mois, d'entendre à New-York l'opinion d'un des hommes qui font le plus d'honneur à la pédagogie américaine, M. Nicholas Murray Butler, président de l'Université Columbia. Ce qu'il disait s'appliquait spécialement à l'enseignement supérieur, mais peut à bon droit être étendu à tous les ordres d'enseignement. Il assignait comme objet essentiel à l'éducation la formation de ce qu'il appelait *a clear mind*, disons en français : « un bon sens

lucide et clairvoyant » ; et il analysait cette conception de manière à montrer que lui-même était un vivant exemple de son idéal. C'était un plaisir savoureux d'entendre cette improvisation nette et forte, un peu sèche, où la justesse de l'expression s'alliait à une si pleine possession du sujet. Essayons à notre tour d'étudier cette excellente formule et d'en développer le contenu.

La première qualité de ce bon sens ferme et clair, c'est de ne pas se payer de mots ou d'apparences : c'est d'être rigoureusement réaliste. Sous les mots, voir les idées, et, sous les idées, voir les choses, voilà le but. Savoir, c'est pouvoir, selon le mot de Bacon : on ne domine les choses qu'en les connaissant. Mais savoir réellement, ce n'est pas former de belles constructions logiques ou verbales : c'est pousser droit au réel, et modeler ses idées sur ce réel. Or il arrive souvent que les mots, qui ne sont que des signes, et les idées, qui n'ont de valeur que par leur conformité avec les choses, nous voilent en partie la réalité. La véritable lucidité de l'esprit consiste à percer tous ces voiles et à ne jamais perdre de vue l'objet propre de la connaissance.

Pour cela, certaines précautions sont indispensables.

La première est de le vouloir ; c'est-à-dire de commencer par se mettre, à l'égard de la réalité, dans un état de soumission préalable qui est la condition nécessaire pour la dominer ensuite. Il faut, selon le mot de Descartes, nous accommoder aux faits, au lieu de vouloir accommoder les faits à nos fantaisies ou à nos passions. Soyons résolus d'abord à les voir tels qu'ils sont, non tels que nous les voulons. « Il ne faut pas, disait Euripide, se mettre en colère contre les choses, car cela leur est parfaitement égal. » Il ne faut pas non plus faire violence aux faits, car nous seuls en serions punis, en nous condamnant à ignorer que nous avons intérêt à connaître. Soyons « objectifs ».

Une seconde règle, non moins indispensable, est de savoir comment s'y prendre pour arriver à n'être pas dupes, malgré notre bonne volonté. En d'autres termes, il faut procéder méthodiquement à l'étude des choses. Les applications particulières de la méthode comportent des règles variables, mais on peut dire d'une manière générale qu'elle consiste essentiellement à observer la réalité avec patience, avec acharnement, en prenant garde que les choses sont complexes, que les solutions hâtives et simples sont presque toujours inexactes, et que ce n'est que

par de prudentes analyses qu'on peut arriver à saisir la réalité dans son fond.

Nous croyons volontiers, nous Français, que le bon sens, un bon sens lucide et clairvoyant, est une qualité très française. Nous n'avons peut-être pas tort. Notre grande littérature classique des XVIIe et XVIIIe siècles, dans les limites de la science du temps, est en effet avant tout une littérature de bon sens. Elle a des qualités de clarté, de pondération, de naturel, de justesse vive (au détriment parfois de l'imagination et de la sensibilité), qui relèvent directement du bon sens proprement dit. Ne nous faisons pas d'illusions pourtant ; notre bon sens a des ennemis redoutables, toujours aux aguets, et dont nous ne nous méfions pas assez : la routine, la généralisation précipitée, l'individualisme querelleur.

L'esprit de routine est très répandu. Il est particulièrement visible chez le paysan. M. Couteaux, dans un article de sa *Vie agricole*, au journal *Le Temps*, citait l'exemple de ces paysans de son village qu'il avait entrepris de guérir d'une idée traditionnelle et fausse sur un détail de la vie rurale. Il prend les plus intelligents parmi eux, leur met les faits sous les yeux, les leur fait constater, et les

oblige à reconnaître qu'un certain dicton populaire se trompe. Quelle n'est pas sa surprise, à quelque temps de là, de s'apercevoir que la leçon est oubliée, et que c'est toujours le dicton populaire qui a force de loi ! Mais la classe bourgeoise n'est guère moins routinière à beaucoup d'égards. Elle aussi a ses idées toutes faites, qu'elle n'aime pas à changer. Ce respect des idées reçues est salutaire, aussi longtemps que ces idées n'ont pas été reconnues fausses. Mais s'obstiner à défendre, sans examen, par paresse d'esprit, par insouciance, par égoïsme, des idées qu'on a des raisons de croire inexactes, c'est pure routine, et c'est tout le contraire du véritable bon sens.

L'aptitude à généraliser est un don précieux, et dangereux. Nous aimons les idées générales. Les faits épars ne nous intéressent pas. Nous disons : « bête comme un fait », et nous nous hâtons de tirer des faits un système, que nous tâchons de rendre clair, logique, harmonieux, conforme à un idéal d'élégance géométrique ou classique que nous portons tous en nous. Nos esprits, naturellement vifs et impatients, courent à l'idée générale. Cette disposition, commune à tous les Français, est remarquable en particulier chez les artisans des villes. Dans les

Universités populaires, on a noté plus d'une fois le goût des ouvriers pour la philosophie, pour la métaphysique, pour les systèmes qui coordonnent les faits et leur donnent un sens. Rien de mieux, s'il s'agit en effet de coordonner des faits acquis, sans rien ajouter aux données de la réalité, et surtout sans rien retrancher des éléments réels du problème. Mais rien de plus dangereux, si les précautions nécessaires sont négligées, et si notre imagination impatiente ou notre goût de régularité classique nous entraînent à construire trop vite un édifice d'idées élégant et fragile. Ici encore, des habitudes méthodiques d'attention, d'analyse prudente et patiente sont indispensables pour nous empêcher de convertir une qualité naturelle excellente en un très grave défaut.

L'individualisme mal entendu, le goût des personnalités agressives, est peut-être le plus sérieux danger qu'ait à craindre chez nous le bon sens. Ce mal ne nous est pas particulier. C'était déjà le fléau de la Grèce antique. C'est celui de tous les peuples à imagination vive, à vanité chatouilleuse, où l'on aime à découvrir, derrière l'idée abstraite, l'individu qui la représente, et à imaginer chez celui-ci les desseins vaniteux ou personnels que nous sentons

plus ou moins obscurément en nous-mêmes. Cette manière de personnifier les idées convient à notre goût du théâtral et du romanesque. Cette promptitude subjective à soupçonner de noirs desseins nous séduit par un côté de cabotinage. Elle flatte d'ailleurs notre paresse d'esprit ; car elle nous dispense d'examiner les idées en elles-mêmes : si notre adversaire est un coquin, un traître, un vendu, à quoi bon discuter ses opinions ? Le mieux que nous puissions faire, c'est de l'attaquer personnellement, chose à la fois plus facile et plus amusante. La rhétorique, cette escrime des idées, la polémique mordante et injuste, sont des exercices où excelle notre vivacité naturelle et où notre goût du drame trouve son compte. Il est pénible et long d'observer les faits, d'analyser les idées. Mais frapper un adversaire au bon endroit, à l'applaudissement de la galerie, quelle tâche plus agréable ? D'accord. Mais que devient la vérité au milieu de ces belles passes d'armes ? Et si la vérité, même désagréable, nous est seule vraiment utile, qu'avons-nous gagné à la méconnaître volontairement ? Revenons au vrai bon sens, à celui qui hait les apparences et qui aime les choses.

Avec un minimum de savoir et de bonnes habitudes

intellectuelles, l'éducation, avons-nous dit, doit donner aussi aux esprits quelques notions fondamentales qui sont comme l'essence et la philosophie de notre connaissance des choses, telle qu'elle résulte de l'ensemble des travaux auxquels se sont livrés les savants dans les générations précédentes. Il serait ambitieux, et peut-être téméraire, de prétendre enfermer cette philosophie dans des formules immuables. Voici pourtant quelques idées qui semblent pouvoir servir de guides, dans l'action même et dans la direction générale de la vie, à tous les membres de notre Démocratie du xxe siècle. Il serait bon que l'enseignement prît à tâche de les mettre en lumière.

D'abord, tous les esprits cultivés sont aujourd'hui persuadés que les choses humaines, comme celles de la nature, évoluent lentement, par le progrès incessant de la pensée. Les brusques révolutions, qui ressembleraient à des miracles, sont impossibles. C'est par la continuité des innombrables efforts individuels que s'opèrent à la longue les changements profonds. C'est par là que l'homme s'est élevé de l'animalité primitive à notre état de civilisation.

Si le progrès ne peut résulter que d'un savoir

supérieur, et si le savoir ne peut s'accroître que par le libre exercice de l'intelligence, le premier besoin de nos sociétés est la liberté entière de la pensée.

Aucune doctrine n'est jamais adéquate à la vérité absolue, qui est peut-être inaccessible à l'esprit humain. La vérité scientifique la mieux établie ne saurait se soustraire au contrôle ; en un sens, elle est toujours provisoire. C'est la condition même de sa grandeur et de son autorité de toujours s'offrir à la discussion. Il est contraire à l'essence de la science de fermer la bouche même à l'erreur.

D'ailleurs, il est impossible que tous les esprits marchent du même pas dans la route de la vérité et du progrès. La diversité des opinions ne résulte pas seulement de la complexité des choses ; elle est un effet nécessaire de l'inégal développement des intelligences, et il est très probable qu'il en sera toujours ainsi. Imposer, au nom de la science, une doctrine qu'on juge vraie à des esprits incapables de la comprendre n'est pas seulement un attentat contre la liberté scientifique, c'est une absurdité.

Ainsi, la seule considération de l'éducation intellectuelle nous conduit à des conclusions qui ont déjà une valeur morale considérable : liberté nécessaire de la pensée, tolérance absolue, patience optimiste

et confiante en face des lenteurs inévitables du progrès, foi tranquille dans la puissance de l'esprit qui a déjà transformé l'humanité depuis ses origines et dont l'œuvre continue sans cesse de s'accomplir avec la régularité lente et irrésistible des forces éternelles.

II

L'ÉDUCATION MORALE ET LA DÉMOCRATIE

La démocratie a-t-elle, en matière de morale, des besoins nouveaux et spécifiques auxquels l'éducation ait pour objet de satisfaire? Non, disent certaines personnes : la morale n'est plus à créer ; le christianisme d'une part, de l'autre la philosophie, en ont établi à la fois les fondements et les règles; il n'y a pas plusieurs morales différentes selon les temps et selon les régions; il n'y a qu'une morale ; elle est constituée depuis longtemps; il ne reste aujourd'hui qu'à l'enseigner et surtout à la faire pratiquer, s'il est possible, par le plus grand nombre des hommes. Cette manière de voir est très répandue ; mais elle est superficielle et inexacte. Ici encore des distinctions sont nécessaires.

Il y a, en effet, toute une partie de la morale qui

est définitivement constituée depuis longtemps. Le Décalogue a dit : « Tu respecteras tes parents ; tu ne tueras pas, tu ne voleras pas, etc. » Le christianisme ajoute qu'il faut aimer son prochain comme soi-même, et le stoïcisme, après Socrate et Platon, dit aussi : « Tu seras courageux, patient ; tu respecteras ta dignité d'homme ; tu mépriseras la douleur ; tu ne chercheras ton bonheur que dans la vertu. » Voilà de grandes paroles qui éclairent la vie des hommes depuis des siècles, et qui n'ont rien perdu de leur valeur. Elles font désormais partie intégrante du patrimoine moral de l'humanité, et les religions comme les philosophies ne cesseront pas de les faire entendre.

Mais ces vertus essentielles, ces bonnes vieilles vertus, indispensables à toute société, prêchées par tous les moralistes, ne suffisent pas à tous les besoins de nos sociétés. Elles sont le fondement nécessaire de notre vie morale, mais elles ne la constituent pas tout entière. Quand Montesquieu plaçait le principal ressort du gouvernement républicain dans la vertu, il ne voulait pas dire que l'observation des principes du décalogue fût inutile aux monarchies : il laissait entendre que, dans un gouvernement où chacun détient une part de l'auto-

rité collective, il est nécessaire que chacun ait aussi quelques-unes des vertus spéciales d'un chef responsable. Il y a des vertus civiques qui doivent se superposer aux vertus proprement religieuses et philosophiques. Que de fois n'entend-on pas dire que tel peuple n'a pas « les mœurs de la liberté »? Ce qui constitue ces mœurs de la liberté, c'est précisément l'ensemble des vertus que nous appelons « civiques ». En quoi donc consistent-elles?

Elles ont évidemment un double objet : d'une part, former des individus vraiment libres, c'est-à-dire capables d'initiative et d'action personnelle; d'autre part, assurer l'union de ces individualités vigoureuses dans une action collective harmonieuse. Le mot « individualisme » est généralement pris en mauvaise part. Il est très vrai que l'individualisme est une chose détestable, si ce mot signifie égoïsme et indiscipline. Mais si l'on entend par là le développement normal de l'individu, rien n'est plus nécessaire à la société que l'individualisme bien compris. Car la société n'est que la somme des individus qui la composent et elle vaut exactement ce que valent ceux-ci. Comprenons bien seulement que le développement normal de l'individu, au point de vue moral, implique deux ordres de vertus : celles

qui créent en lui l'énergie, et celles par lesquelles les énergies individuelles se coordonnent en vue du bien social.

§ 1er. — *L'énergie individuelle.*

On a singulièrement abusé du mot d'*énergie*, et nous avons eu, depuis Stendhal, d'étranges professeurs de cette vertu. Prendre Julien Sorel, le triste héros de *Rouge et noir*, pour un fort, c'est une erreur qui, pour être répandue, n'en est pas moins singulière. On nous a vanté la culture savante du « Moi », d'un moi qui se concentre dans des sensations avivées par une imagination romantique, et l'on a pris pour de la force ce qui n'est que le plus stérile et le plus insupportable des dilettantismes. D'autre part, nous avons beaucoup entendu parler du « surhomme » dédaigneux de la « morale des esclaves », et dont la force me paraît consister surtout en ce qu'il ne connaît d'autre devoir que d'adorer la perfection en sa propre personne.

Je ne parle de ces conceptions diverses de l'énergie que pour éviter toute confusion, et, sans entrer à sujet dans des discussions oiseuses, je me borne à dire qu'à mes yeux l'homme vraiment fort c'est, selon la doctrine de Socrate, celui qui, ayant com-

mencé par établir dans son âme la royauté de la raison sur les impulsions aveugles et inconsistantes, sait marcher d'un pas ferme vers une fin noble, quels que soient les difficultés ou les périls. Un des meilleurs professeurs d'énergie que nous puissions écouter en ce moment, à mon sens, c'est le président Roosevelt, qui s'y connaît, qui n'est pas un dilettante, ni un pur spéculatif, et qui, dans son admirable livre : *The strenuous life* (pourquoi traduire : « *La vie intense* »?), décrit en maître, avec une conviction éloquente, la véritable énergie. Il faut l'entendre flétrir « l'ignoble bien-être », et célébrer l'effort fécond, l'effort toujours grand s'il crée un but élevé, l'effort joyeux qui laisse à l'homme, à défaut même du succès, la conscience d'avoir été vraiment un homme. « Un État sain ne peut exister que si les hommes et les femmes qui le composent mènent une vie pure, vigoureuse et saine ; si les enfants sont élevés de telle façon qu'ils s'efforcent non pas d'éviter les difficultés, mais de les surmonter ; non pas de chercher leurs aises, mais de savoir comment arracher le triomphe à la peine et au risque. L'homme doit être joyeux de faire une œuvre d'homme, d'oser, d'endurer, de travailler, de se garder, de garder ceux qui dépendent de lui. La femme

doit être la ménagère, la compagne du fondateur du foyer, la mère sage et sans peur d'enfants sains et nombreux. » Voilà les leçons d'énergie dont notre démocratie a besoin. Voilà les fortes paroles qu'il faut lui faire entendre, avec tant d'autres non moins belles et saines, qui devraient être notre bréviaire.

L'énergie ainsi entendue prend différentes formes, selon les circonstances. Les deux plus ordinaires, celles que nous avons sans cesse l'occasion de mettre en pratique, sont peut-être l'initiative et la persévérance. Oser entreprendre une œuvre nouvelle, difficile, qui comporte des risques; mesurer à l'avance les périls, et ne pas reculer, c'est la grande vertu morale de l'initiative, sans laquelle il n'y a pas de véritable force. Puis, l'affaire engagée, aller jusqu'au bout, ne pas s'arrêter aux obstacles, ne pas croire surtout que les paroles vaillent les actes, mais être convaincu qu'il y a peu de difficultés que ne surmonte une volonté tenace et intelligente, attachée à son objet et patiente dans les efforts pour y atteindre; voilà le second point. Grande vertu en tous pays, nulle part plus nécessaire que chez nous, où les vifs élans du début sont si souvent suivis de découragements prompts, de récriminations inutiles, de misérables avortements.

Mais l'énergie a d'autres manières encore de se manifester, et notamment par ce courage moral, si rare partout, si nécessaire dans une démocratie, qui consiste à oser être de son avis; à ne pas suivre l'impulsion de la foule, quand la foule se trompe; à briser, s'il le faut, avec son parti, sa coterie, son groupe, son salon pour rester fidèle à sa conscience. Cette intransigeance, les théoriciens de l'autorité l'appellent volontiers « orgueil ». Nous dirons plutôt que c'est la manifestation légitime de ce qui s'appelle d'un mot bien français « le caractère », et nous pourrons nous souvenir de ces beaux vers du poète latin :

Justum ac tenacem propositi virum
. . . .
Si fractus illabatur orbis
Impavidum ferient ruinae.

Il n'y a pas d'existence humaine, si modeste qu'on l'imagine, où l'énergie ne trouve mille occasions de s'exercer. Nous avons tous nos difficultés, obstacles qui viennent des choses, opinion hésitante ou méfiante de nos amis; mais la seule difficulté irrémédiable, quoi que nous fassions, est notre propre faiblesse, qui rend inutiles même les circonstances favorables. Oser entreprendre, oser persévérer, oser faire son devoir jusqu'au bout, voilà des règles de

conduite qui s'imposent à tous. Elles seules peuvent donner le succès et, à défaut du succès immédiat, l'estime de soi-même d'abord, ensuite le triomphe final de l'idée à laquelle on s'est dévoué.

§ 2. — *Coordination des énergies.*

Mais il ne suffit pas que les individus soient forts : il faut que toutes ces forces s'unissent et s'entendent pour le bien commun. Nous avons donc à éclairer ces énergies et à les discipliner en les faisant converger volontairement vers les fins collectives de la vie sociale.

L'idée directrice qui doit illuminer d'abord la conscience de l'individu est la notion du bien public. L'homme isolé n'est rien. Il ne vaut que par son union avec la société dont il fait partie. C'est la société qui garantit le libre exercice son activité, et qui lui offre les ressources dont il a besoin pour agir. En retour, il est juste et nécessaire que son activité personnelle tende à fortifier la communauté par laquelle il vit. La forme élémentaire du dévouement à la chose publique est le respect de la loi, que notre raison personnelle peut juger imparfaite, mais à laquelle nous devons nous soumettre aussi longtemps qu'elle est la loi. Socrate, injustement

condamné par la loi d'Athènes, refusait de se soustraire par la fuite à cette loi qui le frappait. Il atteignait ainsi à la forme héroïque de l'obéissance aux lois, qui consiste à obéir jusqu'au sacrifice de la vie. L'épitaphe des guerriers morts aux Thermopyles était ainsi conçue : « Passant, va dire à Sparte que nous sommes restés ici pour obéir à ses lois. » Dans cette admirable conception du devoir militaire, ce qui apparaît d'abord, c'est l'idée du devoir civique et de l'obéissance à la loi de la cité.

La notion de la solidarité nécessaire entre citoyens d'un même pays, n'est pas seulement une idée abstraite qui s'impose à la raison : c'est aussi la source d'un sentiment d'amour réciproque qui rend facile l'accomplissement de la règle observée. L'éducation doit s'attacher à développer ce sentiment. Je n'ai pas à insister sur ce point. Je rappellerai seulement les conférences faites ici même, l'année dernière, par M. Léon Bourgeois sur la *Solidarité,* et celles de M. Anatole Leroy-Beaulieu sur les *Doctrines de haine.* Et j'ajouterai que le sentiment fraternel doit s'attacher d'abord aux citoyens d'un même pays, pour s'étendre de proche en proche à l'humanité tout entière. L'autonomie morale de chaque patrie particulière est aussi nécessaire à l'humanité que celle

de l'individu l'est à la cité. Ce n'est pas en sacrifiant notre propre patrie que nous servirons le mieux l'humanité ; c'est au contraire en la rendant aussi forte, aussi intelligente, aussi morale que possible, et en lui permettant ainsi de jouer dans le monde un noble rôle. L'amour de l'humanité n'est pas en antagonisme avec l'amour de la patrie. Mais celui-ci est la pierre angulaire de celui-là.

Enfin, comme ni les idées, ni les sentiments ne sont les seules forces qui mènent l'individu, l'éducation doit se préoccuper aussi de lui donner de bonnes habitudes. On dit que l'habitude est une seconde nature, et l'on a raison de le dire. Il est donc nécessaire que, dès l'école, l'enfant ou le jeune homme acquière des habitudes sociales, c'est-à-dire des habitudes d'association, de discipline volontaire, qui tempèrent les excès de son individualisme, qui lui enseignent par la pratique les avantages de la solidarité bien comprise et qui en fassent un besoin de son cœur autant que de sa raison. Le Français a plus besoin qu'aucun autre de cette sorte d'éducation. Nous sommes naturellement jaloux de notre indépendance, fût-ce pour n'en rien faire. Deux Français aiment à se réunir pour causer, rarement pour agir ensemble. Tout système d'éducation qui, par des

jeux ou des œuvres, entretiendra et développera l'habitude de l'action commune sera par là même très utile à notre démocratie.

III

L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE DE LA DÉMOCRATIE

Nous n'avons parlé jusqu'ici que d'éducation intellectuelle et d'éducation morale. L'intelligence et le caractère sont en effet les deux grands ressorts de la vie humaine. La sensibilité esthétique en est plutôt la parure et la joie. Ce n'est pas une raison pour la dédaigner; car la joie, je l'ai déjà dit, est aussi une force. La culture esthétique n'est guère à la mode en ce moment. Quelques personnes la soupçonnent de frivolité, de dilettantisme, et y voient un danger. Cette mauvaise réputation est l'effet d'une réaction naturelle contre certains abus d'une éducation trop exclusivement formelle. Mais il ne faudrait pas que la peur de certains excès nous fissent tomber dans une exagération opposée, tout aussi détestable.

La vraie beauté n'est que l'épanouissement suprême de l'idée dans une forme qui la rend sensible. L'œuvre d'art la plus belle est celle qui enferme, dans l'harmonie du mot, de la ligne, de la couleur, la plus

grande somme de vie, c'est-à-dire de pensée et de sentiment. Eliminer de l'idée de beauté toute réalité substantielle, c'est une grave erreur. Mais en exclure comme fait Tolstoï, la notion même de la forme, c'est un contre-sens. Le propre de la beauté est d'être à la fois fond et forme, et de donner ainsi à l'âme un aliment complet, mieux adapté aux enfants et à la foule que ne l'est parfois l'idée pure. L'imagination de l'artiste est même souvent une divination : il arrive qu'elle précède la raison dans la découverte de la vérité; elle a des pressentiments qui éclairent la recherche méthodique; elle n'enfante, il est vrai, que des hypothèses, mais des hypothèses parfois fécondes et destinées à devenir des vérités.

Ce serait donc une lourde faute que de ne pas faire à la beauté sa part dans l'éducation; en France surtout, où le goût naturel est si vif, où le sens de l'art a toujours été une des qualités essentielles de l'esprit national et un de ses moyens d'influence les plus efficaces. Mais il suffit d'indiquer le principe sans y insister. Nous n'avons pas, pour le moment, à tracer de programme; nous essayons d'esquisser à grands traits l'ensemble des idées essentielles dont l'éducation de notre démocratie doit s'inspirer pour répondre aux besoins du siècle qui commence.

Nous sommes arrivés au terme de cette première étude et nous n'avons plus qu'à conclure.

En résumé, j'ai essayé de poser des principes et de tracer un idéal. Je crois que l'éducation du xx[e] siècle doit s'en pénétrer; et que nos divers ordres d'enseignement, primaire, secondaire, supérieur (quelle que soit d'ailleurs la forme définitive qu'ils doivent prendre), ont pour tâche commune et essentielle de développer chez le futur citoyen, selon leurs méthodes et leurs ressources propres, ces vertus fondamentales de l'esprit et du caractère que j'ai appelées :

1° Un bon sens réaliste et méthodique;

2° Un individualisme à la fois énergique et social;

3° Un amour du beau qui ne soit, sous une autre forme, que l'amour de la vérité et de la grandeur morale.

III

L'UNITÉ DE PRINCIPES
DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Par Alfred CROISET.

Mesdames et Messieurs,

La démocratie, plus qu'aucun autre régime, a besoin de compter parmi ses membres un grand nombre d'individus à l'intelligence claire et à la volonté forte. J'ai essayé d'établir, dans une précédente conférence, en quoi consistait cette lucidité intellectuelle, capable de discerner en toutes questions le vrai et le juste, et comment l'énergie de la volonté individuelle devait s'unir au sentiment du bien public.

Mais ici apparaît un nouveau problème. Sur le vrai et sur le juste, sur les moyens de les connaître, sur la discipline de la volonté, des opinions différentes se partagent les esprits. Les religions font à ces questions des réponses précises et divergentes ;

les philosophies également. Quelle sera, dans ce désaccord, l'attitude de l'enseignement public ? Prendra-t-il à son compte une doctrine particulière, confessionnelle ou anticonfessionnelle ? Ou bien sera-t-il neutre, et de quelle façon ? Grave question, qui préoccupe aujourd'hui tous les penseurs et tous les hommes d'État. Si l'enseignement public prend parti, comment éviter l'esprit sectaire et la tyrannie ? S'il s'abstient, comment échappera-t-il au danger d'être insignifiant et inefficace ? Et que deviendra, dans ce conflit de doctrines ou dans cette neutralité effacée, l'unité morale nécessaire à une société politique ? Car un principe d'union est nécessaire entre des hommes destinés à vivre d'une vie commune. Même pour discuter ensemble, il faut au moins qu'ils parlent la même langue. S'ils sont divisés sur tout, nulle action collective n'est possible.

I

Ce problème s'est posé de tout temps, et chaque régime en a donné une solution conforme à sa propre nature.

Sous l'ancien régime, c'est l'Église et la royauté qui se partagent le pouvoir. L'éducation a pour fin

de former de bons chrétiens et de loyaux sujets. Le principe d'autorité la domine tout entière.

La Révolution n'a pas eu le temps de créer un système complet d'éducation formé sur des principes nouveaux. Elle a cependant manifesté clairement, par les délibérations de ses assemblées et par quelques essais de création, qu'elle sentait le besoin d'un enseignement civique, d'une éducation capable de préparer des hommes adaptés à une nouvelle manière de vivre. Mais, ni sur le fond de cet enseignement, ni sur la façon de l'organiser, elle n'est arrivée à des résultats définitifs.

L'Empire ne pouvait concevoir l'éducation que sous la forme d'un caporalisme religieux et politique. Dieu lui-même, dans la pensée de Napoléon, était le premier gendarme de l'Empereur. Le devoir essentiel de l'Université était d'inculquer ce principe aux jeunes esprits.

Sous la Restauration on vit renaître, tant bien que mal, l'ancien principe d'autorité, sous la forme catholique et légitimiste.

La monarchie de Juillet essaya de concilier, dans l'éducation comme dans ses institutions politiques, le principe monarchique et le libéralisme. Elle aboutit à un humanisme à demi républicain, et à l'éclec-

tisme de Cousin, sorte de religion laïque, enseignée à la jeunesse par tous les professeurs de philosophie.

Sous le second Empire, comme sous le premier, les idées sont suspectes, mais le pouvoir n'a pas la force d'aller jusqu'au bout de son principe. L'influence de l'éclectisme subsiste, bien qu'affaiblie. L'humanisme garde quelque vertu, grâce à l'indépendance des professeurs. On encourage l'étude des sciences, mais surtout par méfiance de l'esprit littéraire, jugé libéral, et faute de bien voir ce qu'est au fond l'esprit scientifique.

La troisième République enfin, tiraillée d'abord dans des directions contraires, aux prises ensuite avec les innombrables problèmes que soulève l'organisation de la démocratie, s'est trouvée fort hésitante entre les résidus des régimes antérieurs et les velléités confuses des temps nouveaux : d'où une liberté assez chaotique, qui s'est traduite, en matière d'éducation, surtout par l'absence de principes.

Ce qui ressort, en somme, de cette revue du passé, c'est que tous les régimes ont essayé de faire prévaloir, dans l'éducation publique, les idées sur lesquelles ils étaient fondés. Sans grande efficacité, d'ailleurs, si l'on en juge par les résultats : car l'éducation cléricale du dix-huitième siècle produit l'irréli-

gion des philosophes, l'Université de l'Empire enfante les libéraux de la Restauration, la Restauration fait des Voltairiens, le voltairianisme de la monarchie de Juillet aboutit à la réaction cléricale de 1850, et la compression du second Empire produit des républicains. D'où l'on peut conclure, semble-t-il, que les enseignements les plus dogmatiques ne sont pas les plus puissants, et que la liberté incoercible de l'esprit humain, bien loin d'être par eux amortie et réfrénée, semble parfois y puiser, par la contradiction même, plus d'essor et plus d'élan.

S'il en est ainsi, qu'allons-nous faire à notre tour? Où chercherons-nous ce principe d'unité qu'un instinct social invincible nous fait cependant concevoir comme nécessaire ? Allons-nous essayer de reconstituer une doctrine d'État, un éclectisme républicain et démocratique, adapté aux idées aujourd'hui régnantes dans le monde politique? Ou laisserons-nous les thèses et les antithèses se combattre librement sous les yeux étonnés et amusés de nos lycéens? Ou chercherons-nous un refuge dans une neutralité incolore et sans vie? Ou enfin trouverons-nous quelque principe assez général et assez souple pour faire l'unité des esprits sans les briser? Je réponds sans hésiter que, si le salut est quelque part, il ne peut

être dans aucune des trois premières hypothèses.

Et d'abord, une doctrine d'État. Nombre d'esprits, je le crains, sans se laisser décourager par les résultats des expériences antérieures, ne seraient pas éloignés d'y voir le vrai moyen d'établir l'unité morale du pays. Mais qu'est-ce à dire, une doctrine d'État ? S'agit-il d'instituer une histoire orthodoxe, une philosophie orthodoxe, au sens républicain et démocratique du mot ; une doctrine scientifique contrôlée par l'État ? C'est un non-sens. Les faits ne sont pas républicains ou monarchiques : ils sont vrais ou faux. La connaissance d'un fait vrai a du prix ; un fait inexact, quel que soit le parti qui l'invoque, est sans valeur. L'interprétation même des faits, c'est-à-dire le sens que l'esprit y découvre, ne vaut que dans la mesure où l'esprit est sincère et clairvoyant. Un mensonge politique n'est jamais qu'un mensonge. Imagine-t-on rien de plus absurde qu'une orthodoxie historique ou philosophique dictée par l'État à des professeurs ? Si ces professeurs la jugent conforme à la vérité, quel besoin de la leur prescrire? Et s'ils la jugent fausse, quel métier dégradant on leur impose? De deux choses l'une : ou ces maîtres de la jeunesse commenceront par lui donner l'exemple du mensonge, ou bien, s'ils sont sincères, ils seront suspects

justement, puisqu'ils ne seront pas libres. Belle leçon, vraiment, que celle qui se dégagera d'un pareil rôle !

On répond à cela qu'il faut choisir des maîtres qui soient sincères, dont les opinions orthodoxes soient dûment établies et vérifiées. En d'autres termes, on choisira les maîtres non sur leur savoir, sur leur méthode, sur leur moralité, mais sur la manière dont ils répondront aux exigences d'un certain catéchisme. On leur demandera un « billet de confession » laïque. On donnera une prime à Tartufe, qui ne manquera pas de se faire républicain pour la circonstance. On encouragera aussi Basile à dénoncer ceux de ses collègues qui ne lui sembleront pas suffisamment orthodoxes. Osons donc, une bonne fois, trois siècles après Descartes, croire à la liberté intellectuelle, à la salubrité morale de la science indépendante. Cessons d'avoir confiance dans les formules mortes et les *Credo* sans vertu. Toute cette théologie laïque n'est qu'une étrange survivance de la vieille scholastique, qui croyait enfermer la réalité dans des syllogismes et ne cherchait la vérité que dans les livres.

La seconde solution, celle qui consiste à laisser toutes les opinions se heurter devant les élèves dans

une liberté anarchique, a du moins un avantage sur la précédente : c'est qu'elle n'est pas dégradante pour le maître et abrutissante pour l'enfant. Il y a même des cas où elle peut être utile, si elle est judicieusement appliquée. Mais on ne saurait évidemment en faire une règle générale de l'éducation, pour plusieurs raisons décisives. Elle se ramène en somme à ceci : fonder l'éducation sur la polémique, sur la plaidoirie contradictoire du pour et du contre. Or si la polémique peut avoir quelquefois sa raison d'être, c'est à la condition de se dérouler devant des juges qui soient capables de conclure. Mais ici quels sont les juges ? Des enfants, qui ne savent rien de la réalité, qui n'ont ni l'expérience de la vie, ni celle des livres, qui n'ont aucune méthode pour discerner la vérité de l'erreur, dont l'esprit n'est même pas capable d'embrasser dans leur ensemble un long enchaînement de faits ou d'idées. Un enseignement de ce genre est un des moins éducatifs qui se puissent concevoir. Si les élèves jugent suivant leurs instincts ou leurs passions, ils s'accoutument à trancher au hasard des questions difficiles et graves. Ils prennent ainsi une détestable habitude intellectuelle contre laquelle une éducation raisonnable ne saurait trop les prémunir. S'ils sont assez intelligents pour s'apercevoir qu'ils

ne savent rien et que la solution du problème leur échappe, vous leur donnez une leçon fâcheuse de scepticisme ou de dilettantisme ; à moins qu'ils ne dépensent leur finesse, comme certains candidats au baccalauréat, à essayer de deviner (sans trop de succès d'ailleurs), quelle solution serait la plus agréable au professeur ; et alors c'est une leçon d'immoralité qui s'ajoute à la leçon de scepticisme. Pascal se moque de ceux qui, n'ayant pas de montre, disputent sur une heure sans parvenir à s'entendre. Nos élèves non plus n'ont pas de montre, et c'est pour cela que toutes les disputes qu'on peut leur proposer sont vaines et dangereuses. Avant de leur demander de savoir l'heure, notre premier devoir est de leur donner une « montre », c'est-à-dire des connaissances précises et une méthode.

Ainsi, ni doctrine d'État ni liberté anarchique des opinions. D'autre part, une neutralité qui consisterait surtout dans une abstention systématique à l'égard de tous les problèmes essentiels, une neutralité qui se cantonnerait dans les faits insignifiants et dans une culture purement formelle, serait un pitoyable système d'éducation. Car il s'agit pour l'éducateur, ne l'oublions pas, de former des intelligences lucides et des volontés droites. Il faut que l'ensei-

gnement tout entier, sans cesser de respecter la diversité des esprits et des croyances, repose pourtant sur quelque chose de positif et de substantiel. Il faut qu'il crée des forces actives dans l'âme de l'enfant. Il faut qu'il lui propose un idéal, une foi, et qu'il lui donne, avec la volonté de réaliser son idéal, d'agir selon sa foi, les moyens pratiques d'y réussir. Un des derniers ministres de l'Instruction publique, M. Georges Leygues, disait un jour (2 février 1902), que nous devions « enseigner la République et la démocratie sans attaquer les croyances religieuses ». Est-ce possible ? Je le crois. Comment ? D'une seule manière : en donnant comme pivot à l'éducation ce principe fondamental : l'amour et le respect de la vérité scientifiquement établie. Point de vérité officielle et imposée ; point de discussions scholastiques ou oratoires sur ce qui ne peut être connu méthodiquement. Rien que de sincère et d'objectif, de solide et de démontrable. Aucune croyance religieuse n'oserait rejeter ce principe ; aucune n'a le droit d'en condamner les applications, si elles sont faites avec le tact et la mesure qu'impose la responsabilité de l'éducation en commun. Rien, d'autre part, de plus actif, de plus substantiel, de plus vivifiant pour l'intelligence et pour la volonté, ni qui puisse servir

plus efficacement la République et la démocratie, si l'on sait comprendre à quel point une forte culture intellectuelle et morale est plus féconde en résultats que les vaines polémiques. Qu'on me permette d'insister sur ces deux points : respect des croyances religieuses et vertu républicaine du principe d'éducation ainsi formulé.

Comment croire, me dira-t-on, que les religions révélées puissent s'accommoder d'un principe aussi contraire à leur essence? Vous proclamez la liberté de la science. Or les religions reposent sur la révélation, sur l'autorité. Entre les deux principes, il y a antinomie : voyez le *Syllabus*. En fait, l'Église a condamné Galilée; elle a condamné Richard Simon. Si vous enseignez la science toute pure, vous heurterez nécessairement quelque dogme, et la paix que vous rêvez sera détruite. — Je ne méconnais pas la valeur théorique de ces objections, mais je crois que, dans la réalité pratique, elles perdent beaucoup de leur force. La théorie est le domaine de l'absolu, et les antinomies s'y heurtent avec fureur. Dans la réalité, il arrive que les idées, en devenant plus complexes, perdent de leur raideur, que les oppositions s'adoucissent [illegible] des adversaires qui semblaient irréconcil[illegible] finissent par faire assez bon

ménage. En théorie, les croyances religieuses sont immuables et intransigeantes. Mais, en fait, les dogmes évoluent, et la théologie même reconnaît que la révélation originelle, d'abord virtuelle, pour ainsi dire, et comme latente, s'épanouit au cours des âges en définitions nouvelles qui la font apparaître sous un jour différent. En théorie, la méthode d'autorité est souveraine. Mais, en fait, nous voyons les méthodes de la science entrer peu à peu dans la pratique courante des Églises les plus fermées, et de grands savants, dont l'orthodoxie n'est pas suspecte, appliquer hardiment ces méthodes aux sujets les plus délicats parfois, à l'astronomie, à la physique, à l'histoire, reculant les bornes du monde ou démolissant les légendes du moyen âge avec une belle intrépidité. Galilée, aujourd'hui, n'aurait rien à craindre. Richard Simon lui-même a fait école, bien que la résistance, en ces matières de philologie, soit plus vive et plus opiniâtre. Nous ne sommes pas au bout de ces transformations. Depuis trois siècles, depuis un siècle surtout, elles ont été considérables. Elles le seront de plus en plus, à mesure que la science elle-même grandira. Rien n'est irrésistible comme un fait prouvé, lorsque beaucoup d'intelligences sont capables de sentir la force de

la démonstration. Il faudrait être aveugle pour ne pas voir le travail obscur, mais formidable, qui s'accomplit en ce moment même au sein des Églises sous l'impulsion de cette puissance nouvelle, l'esprit scientifique. Un temps viendra, qui n'est peut-être pas très éloigné, où le domaine de la révélation, par un accord plus ou moins reconnu, ne rencontrera plus sur aucun point le domaine de la science, laissée libre de ses investigations dans tout l'ordre de la connaissance accessible aux méthodes rigoureuses. Nous n'en sommes pas encore là. Il subsiste, entre les deux domaines, des territoires contestés, par conséquent des occasions de querelles. C'est affaire de tact et de prudence que de ne pas soulever ces querelles à tout propos. La théologie, qui est une sorte de diplomatie très souple sous sa raideur apparente, les résoudra peu à peu, surtout si l'on a soin de ne pas les envenimer à plaisir. Dans l'enseignement public, où se réunissent des enfants de toute origine, c'est le devoir strict du maître d'éviter ces conflits, et de rester même, s'il le faut, un peu en deçà de ses propres limites. Il le doit à la paix publique et au respect de ceux qui pensent autrement que lui. Ce n'est pas là faire abandon de son indépendance : c'est faire preuve de respect envers

l'indépendance d'autrui, et donner l'exemple de ces égards réciproques qu'on se doit les uns aux autres, entre gens bien élevés qui habitent la même demeure.

J'arrive au second point. L'amour de la vérité scientifiquement établie est un principe d'éducation actif et fécond. Une éducation ainsi comprise ne se borne pas à meubler l'esprit de faits positifs qui sont déjà par eux-mêmes une acquisition précieuse, ni à lui donner des habitudes de saine méthode qui sont la meilleure garantie de ses progrès ultérieurs : elle crée en lui un idéal capable d'inspirer l'enthousiasme le plus pur, le plus puissant, et par conséquent le plus fécond en œuvres. Ce serait une grande erreur que de se représenter la vérité scientifique comme quelque chose de sec et de froid. L'enthousiasme du savant ne le cède pas à celui du poète. Et la vérité ne s'enferme pas dans l'ordre abstrait et rationnel : elle embrasse tout ce qui est objet de connaissance, l'action comme la pensée, la moralité comme la spéculation pure. Elle détermine les fins de nos actes aussi bien que la règle de nos raisonnements. Et, dans tous les ordres, elle est une flamme qui échauffe en même temps qu'elle éclaire. Quoi de plus beau que le spectacle des victoires

de l'intelligence dans le monde, depuis la barbarie primitive jusqu'à notre civilisation, si imparfaite encore, mais si prodigieusement supérieure aux misérables commencements de notre espèce ? Comment l'homme qui a une fois compris la grandeur tragique de cette histoire pourrait-il rester indifférent aux belles choses, esclave d'un égoïsme grossier ou occupé d'intérêts médiocres ? L'amour presque religieux de la vérité scientifique élève des âmes d'ailleurs assez ordinaires au-dessus d'elles-mêmes et leur communique parfois une grandeur dont elles semblaient peu capables à première vue. Cette foi scientifique est en outre essentiellement républicaine et démocratique, même sans profession de foi bruyante, s'il est vrai que la république et la démocratie doivent être conçues comme un état social où le progrès de tous est assuré par le libre jeu de la pensée, affamée de vérité et de fraternité. Pourquoi n'ajouterai-je pas que cette foi républicaine, fondée sur la science, ne peut être que tolérante et pacifique ? Car la science est foncièrement objective et sereine ; elle sait que l'absolu n'est pas de ce monde, que la conquête du vrai est laborieuse et lente, toujours partielle, que l'erreur d'aujourd'hui a été la vérité d'hier, et que tous les esprits ne peu-

vent marcher du même pas dans la route obscure du progrès.

II

Le principe étant admis, essayons de le suivre dans ses principales applications.

Il s'agit, avons-nous dit, de donner à nos élèves l'amour de la vérité scientifiquement établie. En d'autres termes, il s'agit de former des intelligences libres, actives, méthodiques, suffisamment munies de notions exactes, mais surtout éprises de vérité, et capables de progrès. Nous n'avons pas à leur apprendre tout ce qu'on peut savoir, puisqu'une vie entière n'y suffirait pas. Mais nous devons, sur quelques matières bien choisies, leur donner de bonnes habitudes intellectuelles, qui leur serviront ensuite, dans tout le cours de leur vie, à discerner en chaque circonstance le vrai du faux. L'essentiel, dans l'éducation, n'est pas la multiplicité des connaissances de détail : c'est la méthode. Les faits de détails s'oublient. Quelques personnes, songeant à la quantité de ces faits qu'on leur a enseignés et qu'elles ne savent plus, s'imaginent que leur éducation a été manquée. C'est une erreur un peu naïve.

Mais il est très vrai qu'un éducateur sensé ne doit pas se proposer comme objet principal de verser dans les intelligences le plus grand nombre possible de ces faits qui n'y resteront pas. Son but doit être de se servir des faits pour créer dans les esprits, avec un certain état d'information générale, l'aptitude à comprendre, la curiosité active, et surtout l'habitude critique. Dès lors, point de surcharge ni de surmenage. Les notions essentielles qui doivent constituer cet « état d'information générale » ne sont pas innombrables ; elles se dégageront naturellement d'un cours d'études normal. Et quant aux bonnes habitudes de méthode qui sont l'âme même d'une éducation bien comprise, elles résulteront surtout de la manière d'enseigner, de l'esprit qui animera et vivifiera toutes les disciplines. Les matières traditionnelles de l'enseignement sont : la grammaire et les langues, les littératures, l'histoire, les éléments des sciences, la philosophie : voilà pour la partie intellectuelle ; à cela s'ajoute l'enseignement moral. Ce cadre est excellent dans son ensemble. Voyons comment on peut essayer de faire rendre à ces matières tout le profit désirable au point de vue que nous avons indiqué, c'est-à-dire pour la formation scientifique et féconde des esprits,

sans vaines polémiques et sans timidités impuissantes.

§ 1er. — *Éducation intellectuelle.*

Pour la grammaire et les langues, nulle difficulté. Cette étude préliminaire, indispensable pour donner à l'intelligence l'instrument d'analyse et de précision dont elle aura ensuite besoin dans tous ses travaux, ne touche à rien qui puisse inquiéter les consciences. C'est un terrain sur lequel il est facile d'avoir toutes ses aises. Raison de plus pour s'y établir d'abord solidement et pour y jeter les bases de l'éducation scientifique ultérieure. Avec de la grammaire bien enseignée, on doit donner à de jeunes esprits l'habitude de la précision. Si l'on sait s'y prendre, on peut ajouter à la précision déjà quelque finesse, et même un certain sens du relatif, de l'évolution historique.

En littérature, les problèmes sont plus délicats, si la littérature ne se réduit pas à une étude de pure rhétorique, et si l'on y comprend, comme il est indispensable, l'étude des idées et des sentiments. En revanche, le profit en est considérable, par cela même qu'elle touche à ce qu'il y a de plus vivant dans l'humanité. Comment l'étudier scienti-

tiquement et librement, sans heurter des sentiments respectables? Comment, devant les œuvres d'un Bossuet et d'un Pascal, être à la fois sincère et respectueux, sans éluder le fond des choses? Il suffit pour cela d'appliquer à la littérature la méthode scientifique, c'est-à-dire de susbtituer le point de vue historique et explicatif au point de vue dogmatique et polémique. Il ne s'agit ni de louer ni de blâmer au nom d'une doctrine absolue, mais de faire comprendre, ce qui est la seule manière de concilier l'admiration légitime avec les réserves nécessaires, sans entreprendre sur la liberté de l'enfant. L'*Histoire universelle* de Bossuet, par exemple, ou les *Oraisons funèbres*, offrent aujourd'hui à un esprit libre plus d'un sujet d'étonnement. Le professeur devra-t-il avoir l'air d'accepter pour son propre compte la philosophie de l'histoire qui est celle de Bossuet? ou, s'il la rejette, devra-t-il la combattre *ex professo* devant ses élèves? Ni l'un ni l'autre, à mon sens. Il y a dans Bossuet deux choses : des faits qui sont vrais ou faux, mais qui, dans tous les cas, sont d'ordre scientifique, et comme tels soumis à la critique ; une interprétation des faits que Bossuet donne comme conforme aux desseins de Dieu, ce qui exclut par soi-même toute possibilité d'une démons-

tration rationnelle. Si les faits allégués par Bossuet nous semblent inexacts, si son information est insuffisante, notre devoir de professeurs est de le dire et de rectifier ce qui nous paraît mal établi ou contraire à la vérité. Quant à celles de ses vues qui s'appuient sur des conceptions purement théologiques, il serait inconvenant, et d'ailleurs inutile, de les discuter ; car une discussion de ce genre, déplacée devant des élèves croyants, ne pourrait être que tout à fait superficielle.

Si le professeur, comme il peut arriver, juge que certaines de ces idées sont choquantes pour l'esprit moderne, il ne faut pas lui demander de n'en rien laisser paraître : la tâche serait au-dessus des forces humaines. Mais il a mieux à faire que de se laisser aller à son humeur. Ce qui importe, c'est de montrer le caractère théologique de ces vues ; c'est d'en marquer les relations avec la doctrine d'où elles procèdent, de les expliquer historiquement et logiquement, en les rattachant soit à l'ensemble des idées chrétiennes, soit à la théologie particulière et au tempérament propre de Bossuet. Cela fait, la tâche du professeur est accomplie. La théologie dogmatique n'est pas de son domaine. Elle repose sur des principes extrarationnels qu'il n'a, comme

professeur, ni à admettre, ni à rejeter. Il les ignore. Tout ce qui est extrarationnel lui échappe par définition. Libre à chacun d'admettre ou de ne pas admettre qu'il y ait du connaissable en dehors de ce qui est accessible à la raison. Ce n'est pas son affaire d'en décider. Pour lui, son rôle est de se cantonner dans ce que la raison peut connaître, et de former, sur ce terrain solide, des esprits avisés et méthodiques. Ceux-ci, quand l'heure en sera venue, décideront à leur tour, en toute liberté, si ce domaine de la raison leur suffit ou s'ils croient avoir besoin de puiser la certitude à d'autres sources. Cette explication sincère et libre de la pensée d'un Bossuet ne saurait ni choquer les croyants, ni paraître aux autres suspecte de faiblesse : car elle n'oblige personne à aucun acte de foi. Mais elle est utile à tous ; car elle met en lumière la genèse des idées d'un grand écrivain ; et par là elle est une excellente leçon de méthode. Ceux qui pensent comme Bossuet (ils sont rares aujourd'hui) seront bien aise de le mieux comprendre ; et ceux que cette théologie ne satisfait pas rendront du moins à Bossuet la seule justice qu'on puisse lui rendre quand on ne partage pas ses croyances, celle d'avoir mis au service de ses principes une logique vigoureuse et éloquente. J'en

dirai autant de Pascal : il ne s'agit pas de discuter son christianisme janséniste ; mais il faut le faire comprendre. Faire comprendre, c'est toute la tâche du professeur. Et cette tâche, bien remplie, va fort loin : car l'intelligence qu'on a des choses implique à la fois qu'on les mesure, c'est-à-dire qu'on n'y est pas asservi, et cependant qu'on est capable de leur donner la sympathie qu'elles méritent vraiment.

L'enseignement de l'histoire se divise aujourd'hui en deux cycles, ce que je considère, pour ma part, comme excellent, parce que c'est la seule manière, à mon avis, de proportionner cet enseignement à l'âge des élèves. Dans le premier cycle, les grands cadres de l'histoire : faits essentiels, dates que tout le monde doit savoir ; avec cela, des portraits, des tableaux qui parlent à l'imagination de l'enfant et se gravent dans son souvenir : images des hommes, des pays, des époques, sous une forme aussi concrète et pittoresque que possible. Dans le second cycle, évolution des mœurs et des idées, surtout pour les temps les plus rapprochés de nous. L'enseignement du premier cycle ne peut être scientifique que par la justesse du trait et par l'habitude, chez le professeur, de ne pas affirmer plus qu'il ne sait. Les sujets scabreux en sont d'ailleurs exclus par la force des

choses. Dans le second cycle, au contraire, les questions d'histoire religieuse et politique sont à leur place : la Réforme, la Révolution, la démocratie, la République. Autant de matières à discussions brûlantes, si le professeur ne sait pas son métier. S'il est homme de science et de goût, s'il est persuadé que la vérité, quelle qu'elle soit, est chose sacrée et intangible, et qu'il s'agit non de la prêcher, mais de la faire connaître aussi fidèlement que possible, sa tâche devient presque aisée. Il pourra tout dire, à la seule condition de respecter son jeune public. Ici encore, il a moins à juger qu'à faire comprendre. Qu'il explique Luther et Calvin, le dix-huitième siècle et la Révolution. S'il est démocrate et républicain, comme je l'espère, il n'a pas à faire de grandes théories qui ne prouveraient rien. La démocratie est un fait ; qu'il analyse les causes profondes d'où elle est sortie, l'état nouveau des sociétés contemporaines telles que les ont constituées la science, l'industrie, les relations internationales ; qu'il fasse saisir les raisons historiques qui ont rendu la République possible et nécessaire. Qu'il fasse voir clairement les choses. Les conclusions naîtront d'elles-mêmes. Aucune prédication, si éloquente qu'elle soit, ne vaudra, ni pour la formation des esprits, ni

pour l'efficacité pratique, le simple exposé des faits bien établis.

L'enseignement des sciences a un double objet : munir les jeunes esprits de notions positives sur la nature, et les former, par un apprentissage rationnel, aux deux principales méthodes de connaissance, le raisonnement et l'observation. Le danger de la surcharge des programmes n'est pas de mon sujet ; je n'y insiste pas. On l'évitera, d'ailleurs, ainsi que je l'indiquais plus haut, si l'on se persuade que le principal, dans cet enseignement comme dans les autres, est la méthode. Inutile d'ajouter que nulle part il n'est plus évident qu'en ces matières que la seule orthodoxie religieuse et politique du savant consiste à prendre les faits tels qu'ils sont.

Reste la philosophie, c'est-à-dire surtout la métaphysique et la morale. Je reviendrai tout à l'heure sur la morale, qui n'appartient pas seulement à la classe de philosophie, mais qui a sa place dans tout l'enseignement. A l'égard de la métaphysique, quelle sera l'attitude du professeur? Il est entendu que nous ne voulons plus d'une métaphysique d'État. Le professeur doit être libre de tout joug imposé du dehors. D'autre part, l'âge des élèves autorise une liberté de discussion qui serait impossible plus tôt.

Cependant, nous demandons que son enseignement ait un caractère vraiment scientifique, plutôt que polémique ou oratoire. Comment arriver à lui donner ce caractère? Il semble que le professeur ait deux moyens d'y réussir. D'abord, il peut étudier historiquement les tentatives faites par l'esprit humain pour essayer de pénétrer rationnellement le mystère des choses. Ensuite, s'il a lui-même un système, une hypothèse à proposer, il peut indiquer à ses élèves, avec toute la réserve que comporte aujourd'hui un tel sujet, qu'elle est à ses yeux la synthèse provisoirement la plus satisfaisante que lui suggère l'état de nos connaissances positives. Un dogmatisme intempérant en pareille matière serait aujourd'hui bien peu scientifique. Mais je ne pense pas que le danger soit à craindre. Nous pouvons nous en remettre à cet égard à l'esprit si avisé de nos professeurs. Et d'ailleurs, si même quelque excès venait à se produire, le mal serait peu redoutable, étant donnés à la fois l'âge des élèves et leur culture scientifique antérieure. J'arrive donc à l'enseignement moral.

§ 2. — *Enseignement moral.*

Cet enseignement, je le répète, relève en partie de la classe de philosophie, où il doit recevoir son

couronnement. C'est là que l'histoire des systèmes, d'une part, et, de l'autre, l'exposé critique des idées personnelles du professeur, peuvent utilement trouver place. A cet égard, l'enseignement de la morale pourrait suggérer des observations analogues à celles que j'ai présentées sur l'enseignement de la métaphysique. Mais la morale n'est pas limitée à la classe de philosophie. Elle doit être répandue dans tout le cours des études ; elle doit s'adresser à tous les âges, sous des formes différentes, bien entendu. D'une manière générale, en dehors de la philosophie, l'enseignement moral doit avoir surtout pour caractère d'être pratique, de susciter dans les âmes des enfants un idéal, des motifs d'agir, de bonnes habitudes de pensée et de volonté. C'est en ce sens que nous avons maintenant à en dire quelques mots, pour essayer de voir comment cet enseignement pratique de la morale peut s'accommoder à la règle indiquée au début, à savoir de revêtir un caractère purement scientifique, étranger à toute doctrine particulière, et cependant d'être efficace. Le problème, à vrai dire, paraît à certaines personnes insoluble. J'estime au contraire qu'il n'est pas très difficile à résoudre et qu'en fait il est résolu tous les jours par ceux mêmes qui le déclarent insoluble. J'ai déjà eu

l'occasion de m'expliquer à ce sujet dans la préface du volume intitulé *L'Éducation morale au Lycée*. Je me bornerai donc ici à quelques remarques très brèves, d'abord sur la morale privée et sociale, ensuite sur la morale civique proprement dite.

On ne peut concevoir une société sans morale. En fait, l'histoire ne nous montre aucune société qui n'ait dégagé de ses conditions d'existence un ensemble de règles de conduite dont s'est formé son idéal moral. Cet idéal, exprimé un peu grossièrement par les lois, épuré par les penseurs (poètes ou philosophes), a constitué pour chacune d'elles un trésor héréditaire, indéfiniment accru, qui est entré progressivement dans la conscience collective de l'humanité civilisée. De là un riche patrimoine de vérités, d'expériences, de règles qui forment aujourd'hui la substance de notre vie morale et qui peuvent s'enseigner. Il ne s'agit pas, en dehors de la classe de philosophie, d'en étudier historiquement les origines ni d'en critiquer méthodiquement les principes. Il s'agit simplement de le dégager du fond de notre conscience, de le mettre en pleine lumière et d'en faire pour chacun de nous un motif d'activité. Quelles que soient les divergences doctrinales des hommes du XXe siècle, on peut dire que

tous s'accordent à reconnaître une loi de solidarité fraternelle et républicaine comme la règle essentielle de toute morale privée et sociale.

Chaque religion, chaque philosophie en établit les fondements à sa guise et la rattache à son propre système comme elle peut. Mais l'idéal est le même pour tous, à peu de chose près. Cela nous suffit. L'enseignement public n'a pas à entrer dans les querelles de doctrines. Son rôle propre est de façonner l'âme commune des nouvelles générations conformément à cet idéal incontesté. Un critique m'a reproché un jour ce qu'il appelait mon « positivisme moral ». Positivisme, soit ; en ce sens que j'élimine volontiers tous les conflits théoriques qui nous divisent, pour m'établir sur le seul terrain solide des faits. Mais idéalisme aussi, puisque ce positivisme tend essentiellement à dégager de la réalité un idéal ; et idéalisme fécond, puisque cet idéal, au lieu de provoquer de vaines disputes, est de nature à réunir toutes les bonnes volontés dans un commun effort vers le mieux.

La morale civique peut être enseignée de la même manière, sans spéculations arbitraires, sans polémiques, dans un esprit positif et scientifique. J'ai dit tout à l'heure qu'au lieu de prêcher la démo-

cratie et la République, il fallait faire comprendre les raisons profondes en vertu desquelles elles existent. Par cela seul qu'elles existent, elles impliquent un certain nombre de règles de conduite, de vertus, qui sont indispensables à la bonne marche de nos sociétés. Expliquons quelles sont ces vertus. Montrons pourquoi elles sont nécessaires. Rendons sensibles à tous, par l'ensemble de l'enseignement, par l'esprit dont il sera pénétré, les caractères essentiels de cette morale civique. Plus l'idéal sortira des faits, plus l'enseignement sera positif, et plus aussi nous pouvons être sûrs que la tâche du maître sera bien remplie.

La conclusion de tout ce qui précède peut s'exprimer en peu de mots. J'ai essayé de montrer que l'enseignement public ne devait être fondé ni sur une doctrine d'État ni sur la liberté anarchique des opinions individuelles. Il ne doit pas davantage se renfermer dans une neutralité impuissante et inféconde. Il doit susciter des forces actives pour le bien de la société, forces intellectuelles et forces morales. Il ne peut trouver son point d'appui que dans la science. L'âme de l'enseignement doit être l'amour de la vérité méthodiquement démontrée.

Point de tyrannie intellectuelle, point de vaines disputes, point d'attaques aux croyances, point de rhétorique républicaine. Qu'il s'en tienne à sa tâche propre ; faire connaître, avec tact et mesure, ce qui peut se démontrer clairement. S'il sait entendre ainsi son rôle, il sera vraiment efficace et éducateur. Il formera des esprits libres et actifs, capables d'enthousiasme pour la vérité. Et du même coup, sans inutiles professions de foi, il aura travaillé de la seule manière qui ne comporte aucune déception au progrès de la démocratie et de la République.

IV

L'ORGANISATION DES DIVERS TYPES D'ENSEIGNEMENT

Par Ch. SEIGNOBOS,
Maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Je ne vous décrirai pas les institutions scolaires de la France, comme il pourrait être utile de le faire devant un auditoire d'étrangers; je n'ai pas la présomption de vous expliquer un régime que vous connaissez mieux que moi. Mais il m'a semblé qu'on arriverait peut-être à apercevoir plus clairement le caractère de notre régime actuel en l'étudiant par une méthode historique, en cherchant comment et pourquoi il s'est établi.

Je voudrais donc vous montrer dans quelle société ont été créés nos types d'enseignement, avec quelles intentions et avec quelles ressources, puis suivre l'évolution de ce régime pour voir dans quelle mesure les générations successives l'ont adapté aux

conditions nouvelles de la société. Alors, je pense, apparaîtra ce qui dans nos institutions scolaires a été créé pour satisfaire à un besoin de la société de notre temps et ce qui répond à une organisation sociale disparue, ou à une conception abandonnée.

En distinguant ainsi les créations modernes des survivances de l'ancien régime, nous avons chance d'arriver, par un procédé impersonnel, à une conclusion pratique : nous pourrons faire un départ entre les parties vivantes et les parties mortes de notre système d'enseignement.

I. — Dans cette étude historique, je suis obligé de remonter très haut ; les institutions pédagogiques sont, après les institutions funéraires, celles qu'on change le plus lentement ; les unes parce que les vivants ont peur des morts, les autres parce que les grandes personnes s'inquiètent très peu de ce qu'on fait faire aux enfants. C'est donc au Moyen âge qu'il nous faut aller chercher le commencement de notre régime d'enseignement. Du Moyen âge nous viennent non seulement les robes dont nos professeurs s'affublent encore dans les cérémonies, mais bon nombre de nos mots techniques : *Université*, *Faculté*, *recteur*, *collèges*, *classes*, *doctorat*, *licence*, *baccalauréat*, avec les institutions qu'ils désignent et

qui nous sont parvenues par une tradition presque ininterrompue.

1° Pourquoi les gens du Moyen âge ont-ils créé leurs Universités et leurs Facultés, leurs collèges et leurs classes, leur doctorat et leur licence? Dans quelles intentions? Et avec quelles ressources? Il est bon de s'en rendre compte, car là est l'explication de leur régime, — et l'explication du nôtre, qui en est la continuation.

Tous les établissements d'enseignement du Moyen âge ont été fondés pour satisfaire un besoin pratique ; tous ont été des *écoles professionnelles*, où l'on préparait les élèves à un métier : la Faculté de droit fabriquait des hommes de loi, la Faculté de médecine des médecins, la Faculté de théologie des prédicateurs. Les Facultés étaient des écoles spéciales, on n'y apprenait la science qu'en vue d'un métier et dans la mesure où on la croyait utile à ce métier. Comme toute la science s'enseignait en latin, il fallait d'abord apprendre le latin. C'est à quoi servait la Faculté des arts, que les Allemands ont appelée *Faculté de philosophie* et que Napoléon a scindée en Faculté des Sciences et Faculté des Lettres. Elle était une *école préparatoire* pour les écoles professionnelles. On y enseignait le latin pour une

raison pratique, comme aujourd'hui on enseigne l'anglais dans une école de commerce.

2° Presque toutes ces écoles ont été d'abord des écoles ecclésiastiques, parce que les professions ecclésiastiques étaient les seules à donner des moyens d'existence aux gens sans ressources qui ne voulaient pas travailler de leurs mains. Cette société faisait une grande consommation de prêtres et de clercs de tous les degrés ; elle avait besoin surtout de séminaristes, grands et petits. Ce sont des clercs qui ont formé le corps des professeurs, des apprentis clercs qui ont fourni les élèves. Le personnel de l'enseignement a été un personnel *clérical*.

Dès sa naissance, il forme un monde séparé, à côté de la société. Il se recrute dans les classes pauvres. Professeurs et élèves sont de pauvres diables ; ils vivent de charité, de fondations, d'aumônes et ne mangent pas toujours à leur faim. L'étudiant par excellence, en Allemagne, est le boursier, le *Bursch*, (*bursarius*). Mais ce prolétariat n'est pas démocratique, ces prolétaires ne travaillent que pour sortir de leur condition, les écoles sont des fabriques de déclassés.

Les « écoliers » ont d'abord vécu au jour le jour, dans les auberges, non sans scandale. Puis, quand

les donateurs ont voulu assurer aux jeunes écoliers une vie régulière, ils ont, tout naturellement, adopté le type qu'on regardait alors comme l'idéal de l'établissement ecclésiastique, le *couvent* de religieux soumis à une *règle*. Ainsi ont été fondés les *collèges* avec leurs traits caractéristiques : l'internat, — les grands bâtiments cloîtrés pour qu'on n'en puisse pas sortir à volonté, — étroits parce qu'ils sont dans la ville auprès de l'Université, — l'entassement dans un espace resserré qui rend impossibles l'activité physique et les soins du corps, — le dortoir, le réfectoire, les salles d'études, la vie en commun, qui ne permet à personne de s'isoler, — la discipline monastique, le silence, les punitions corporelles imitées de la règle des moines, qu'on jugeait alors nécessaires pour maintenir l'ordre matériel, — enfin la vie exclusivement entre hommes, car toute règle ecclésiastique est hostile aux femmes.

Dès lors, le monde universitaire est réparti entre deux degrés, qui sont l'origine de nos degrés d'enseignement. La Faculté des arts, devenue école préparatoire, reçoit les jeunes garçons internés dans les collèges, c'est notre enseignement secondaire. Les autres Facultés, restées écoles professionnelles, reçoivent les étudiants qui restent libres, c'est notre en-

seignement supérieur. Il n'y a pas place dans cette société aristocratique pour un enseignement primaire régulier.

Aux deux degrés, l'instruction est donnée suivant un même système. Elle a été organisée par des hommes qui se représentaient toute science comme une révélation exposée dans des livres. Enseigner, c'était répéter ce qu'avaient dit les Pères ou les docteurs de l'Église, Justinien ou les jurisconsultes, Galien ou Aristote. Les études préparatoires consistaient à apprendre la grammaire, et plus tard la rhétorique et la logique, dans les livres où les règles étaient formulées.

Le professeur rencontre ses élèves dans une salle nue, à peine meublée de bancs ou de tables, sans aucun matériel d'enseignement. Il n'a qu'un moyen d'action, la *parole;* c'est le temps où les ordres prêcheurs viennent de mettre à la mode le sermon et où l'on croit à l'efficacité magique de la parole. Il parle ou plutôt il lit, il dicte, les écoliers écrivent. En Allemagne encore la leçon s'appelle *Vorlesung*, en Angleterre *lecture*. Puis les écoliers apprennent par cœur et récitent. Ainsi l'enseignement prend le caractère qu'il n'a jamais complètement dépouillé ; il se fait exclusivement par la parole et par les

livres, sans aucun appel à la vue directe des réalités.

Il y a désormais deux systèmes d'éducation radicalement opposés. Le laïque, cultivateur, artisan, marchand, guerrier, apprend son métier en le pratiquant de ses mains, cela s'appelle *apprentissage*. Le clerc apprend par la parole et par les livres, parce que son métier ne consiste alors qu'à parler et à lire. Et, depuis que les enfants sont soumis à deux méthodes opposées, la nation se trouve coupée en deux : les uns apprennent à travailler et ne savent pas se servir de leur langue, ce sont les gens *incultes* ; les autres apprennent à parler et ne savent pas se servir de leurs mains ni de leurs yeux, ce sont les gens *cultivés*.

Jusque vers la fin du Moyen âge la culture par le livre est restreinte aux clercs et aux professionnels du droit et de la médecine ; elle n'atteint ni les travailleurs manuels, ni les marchands, ni même les nobles. Elle n'est encore que la culture d'une classe spéciale, en marge de la nation.

II. — Ce régime a été modifié par le grand mouvement d'esprit qui a rempli le XVIe siècle et que nous appelons « l'humanisme », la réforme, la contre-réforme. Il n'a pas subi une transformation profonde.

Tout l'organisme des Universités, des Facultés, des collèges s'est conservé. L'usage de répartir les élèves des collèges en plusieurs *classes* successives s'est alors fixé et achevé; mais la *classe* était une création de la fin du Moyen âge. On en a seulement augmenté le nombre, en le portant à six, sans compter la philosophie. Le statut de 1598, qui a réformé l'Université et les collèges de Paris après la pacification religieuse du règne de Henri IV, n'a guère été qu'une restauration.

Cet ancien régime restauré s'est maintenu jusqu'à la Révolution, — et au delà. Le tableau des heures de classe et de récréation (la classe de huit à dix heures, de deux heures et demie à quatre heures et demie), est à peu près identique à l'emploi du temps dans nos lycées. Il est vrai qu'à côté des anciens collèges de l'Université les Jésuites avaient créé leurs nouveaux collèges ; mais on sait aujourd'hui qu'ils ne s'étaient pas souciés d'innover et avaient seulement copié les collèges de Paris ou de Louvain.

La seule innovation importante entre le XVIe et le XVIIIe siècle a été produite par un changement dans les mœurs de la société. Les collèges ont étendu leur clientèle d'élèves. A côté des boursiers qui se préparaient aux professions spéciales sont venus les

fils des gens riches (nobles et gros bourgeois), payant pension pour être admis dans le collège. L'apprentissage des métiers universitaires ne leur convenait plus, puisqu'ils ne se préparaient à aucun de ces métiers. Les parents riches ont réclamé pour leurs fils une éducation qui les préparât à tenir leur rang. Or, depuis l'humanisme, il ne suffit plus à un homme bien né de savoir se battre ; il faut pouvoir prononcer une harangue dans une réception officielle ou tourner une pièce de vers pour une fête. C'est le temps où l'Académie des inscriptions est fondée pour rédiger les inscriptions des monuments. Le collège apprendra donc au futur homme du monde à composer des discours et des vers, — en latin, car le latin est encore la langue noble.

Alors le discours et les vers s'ajoutent à l'ancien enseignement, ils viennent s'intercaler entre la grammaire et la philosophie. C'est encore un apprentissage professionnel, on l'a introduit dans les collèges pour répondre à un besoin pratique, — comme on enseignerait la correspondance commerciale à des élèves commerçants. L'idée de créer un enseignement sans but pratique, uniquement pour servir de gymnastique intellectuelle, n'a jamais dirigé aucune création réelle. M. Langlois l'a très bien

montré[1]. Il en est des pratiques pédagogiques comme des rites religieux. C'est quand on a cessé de croire à l'efficacité réelle d'un rite qu'on se met à le regarder comme un symbole. De même, quand un ancien procédé d'enseignement a cessé de servir à un besoin pratique, on l'explique — et on le justifie — comme exercice de gymnastique.

Comme ces exercices n'avaient par eux-mêmes aucun attrait, on a été amené à y intéresser artificiellement les élèves en faisant appel à leur vanité, qu'on appelait « émulation » ; on a institué les compositions, les places, les prix, les distributions de prix en grande cérémonie, et même les représentations devant le public de la ville. Les Jésuites ont donné l'exemple, les autres collèges ont suivi. L'Université de Paris au XVIIIe siècle a créé le « concours général » entre les élèves de tous les collèges de Paris, cette institution si caractéristique de nos mœurs scolaires, qui a traversé tout le XIXe siècle.

L'enseignement secondaire, jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, a gardé les caractères essentiels qu'il avait pris au Moyen âge ; c'est un enseignement verbal, donné à des enfants cloîtrés, par un per-

(1) Dans son étude « *L'Enseignement des langues anciennes* » publiée par la *Revue de Paris*.

sonnel clérical. Même après l'expulsion des Jésuites, l'Université a créé l'institution des agrégés, recrutés au concours, pour consolider la corporation. Mais à ce caractère verbal, claustral, clérical, s'est joint un caractère aristocratique : avoir passé par le collège devient la marque qu'on appartient à la classe supérieure. Dans un même établissement, on élève à la fois de futurs clercs et de jeunes gentilshommes. La contradiction entre ces deux conceptions donne à tout l'enseignement un caractère indélébile d'incohérence.

Quant aux Facultés supérieures, en France, au XVIIIe siècle, elles sont réduites à des bureaux d'examen où l'on vient prendre les grades exigés pour les carrières pratiques ; il ne s'y donne plus d'enseignement. Le gouvernement éprouve le besoin d'écoles spéciales pour former ses employés, et naturellement il commence au XVIIIe siècle par créer les écoles militaires ; ce sont les plus anciennes écoles laïques.

III. — Toute cette organisation paraît devoir s'écrouler au moment où tombe l'ancien régime. Les Universités et les collèges sont supprimés et les hommes de la Révolution préparent des systèmes d'enseignement radicalement différents, fondés sur une nouvelle conception d'ensemble. La plus cohé-

rente est celle de Condorcet : un enseignement gratuit, démocratique, rationnel, donné au moyen des sciences nouvelles, organisé en un système unique, à cinq degrés, — primaire, primaire supérieur, secondaire, supérieur, et au degré supérieur, l'Institut national, regardé comme l'établissement où la science doit s'élaborer.

Mais les gouvernements révolutionnaires n'ont eu ni l'argent ni le temps nécessaires pour établir un régime complet ; ils n'ont créé que des fragments, l'Institut, les Ecoles centrales, quelques écoles primaires.

Quand Napoléon a pris le pouvoir, il a pu faire pour l'enseignement ce qu'il faisait ailleurs : il a restauré l'ancien régime : les Facultés, les collèges avec l'internat, la discipline claustrale, l'enseignement par le latin et les mathématiques, les anciens exercices, les anciens procédés d'émulation, et même l'ancienne organisation cléricale du personnel. Si vous voulez savoir à quel point l'Université de Napoléon est une restauration de l'ancien régime, lisez les livres de deux admirateurs de l'ancienne Université, E. Rendu, *M. Ambroise Rendu et l'Université de France* (1861) et Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris* (1862). Le gouvernement de la Restauration

n'a eu rien à y changer pour l'adapter à sa conception de l'enseignement.

Le système restait incomplet. Ni Napoléon ni le gouvernement de la Restauration ne tenaient à avoir d'école primaire ; les travailleurs manuels, disait-on, n'ont besoin que d'un apprentissage manuel. Même pour les enfants de la bourgeoisie, les établissements secondaires étaient insuffisants ; il y en avait trop peu pour contenir tous les élèves ; le surplus était mis dans des pensionnats privés, que le gouvernement tolérait, et qui conservaient la tradition des collèges. Le clergé préparait ses futurs prêtres dans les petits séminaires et ne se faisait pas scrupule d'y admettre des élèves de contrebande. Les Facultés étaient devenues des écoles professionnelles. Deux écoles spéciales Polytechnique et Normale, avaient été créées, qui, en l'absence de tout enseignement dans les Facultés des sciences et des lettres, allaient devenir de petites Facultés, annexées à un internat, où l'on préparait des fonctionnaires.

La bourgeoisie libérale qui a gouverné la France pendant le XIXe siècle n'a presque pas touché à l'édifice de Napoléon. Elle y a seulement ajouté quelques annexes. Dans l'enseignement supérieur on a créé quelques écoles spéciales, Chartes, École centrale,

Mines, Ponts et Chaussées, Langues orientales, — institutions modernes, mais à personnel restreint et à but spécial. — Dans l'enseignement secondaire on a introduit depuis 1829 le professeur d'histoire moderne, — après 1838 les maîtres de langues modernes, — en 1847, les classes de mathématiques. — Dans l'enseignement primaire, des écoles primaires communales *payantes* ont été créées par Guizot en 1833.

Mais l'enseignement supérieur garde le caractère d'écoles spéciales fragmentaires sans vie scientifique. L'enseignement secondaire reste un enseignement verbal, claustral, aristocratique et donné par une corporation dont les membres gardent inconsciemment l'idéal qui consiste à former les élèves à leur image.

A la fin seulement du second Empire apparaissent des institutions vraiment nouvelles, inspirées de l'esprit de la Révolution. Ce sont les deux créations de Duruy : l'enseignement secondaire spécial, — l'École pratique des hautes études, tentatives pour fonder l'enseignement secondaire sur l'étude de la réalité contemporaine et l'enseignement supérieur sur la pratique de la science.

Je crois ne rien avancer qui ne soit évident et

reconnu de tous en disant que les réformes les plus profondes de notre système d'enseignement sont l'œuvre de la République et ont été opérées dans ces vingt dernières années. Il me suffira de les rappeler.

Dans l'enseignement primaire, c'est l'école primaire nationale, *gratuite*, c'est-à-dire démocratique, *laïque*, c'est-à-dire rationnelle ; — avec son personnel d'instituteurs des deux sexes devenu personnel d'État, — ses écoles préparatoires, Normales primaires et Normales supérieures (de Fontenay et de Saint-Cloud), — son personnel d'inspecteurs. C'est l'école primaire supérieure, avec son recrutement des élèves par le concours, qui vient combler la lacune entre l'école de la commune et le lycée du département.

Dans l'enseignement secondaire des femmes, c'est le lycée ou le collège de jeunes filles, avec son enseignement moderne, sa discipline familiale, sur le principe de l'externat, son personnel nouveau de professeurs, qui donne enfin à la bourgeoisie le moyen de faire élever ses filles autrement que par l'industrie privée des couvents et des pensions laïques.

Dans l'enseignement secondaire des garçons, c'est l'enseignement moderne, qui peu à peu se fait

reconnaître l'égal du vieil enseignement classique.

Dans l'enseignement supérieur, c'est la réorganisation des Facultés des Lettres et Sciences, qui deviennent des établissements scientifiques donnant l'enseignement à de vrais étudiants et des établissements de préparation rationnelle, où se forment les professeurs de l'enseignement secondaire. C'est la reconstitution des Universités à l'état de corps autonomes, la création de la section des sciences *physiques, chimiques, naturelles*, qui relie la Faculté théorique des Sciences à la Faculté pratique de Médecine. C'est la création ou la reconstitution de nouvelles écoles spéciales d'agriculture, de commerce, de physique et chimie industrielles, d'archéologie, d'administration coloniale.

Toutes ces réformes sont faites dans l'esprit de la Révolution ou dans l'esprit scientifique du XIXe siècle, pour répondre aux besoins d'une société démocratique et rationaliste.

IV. — Cette revue historique de l'évolution de nos divers types d'enseignement va nous permettre de conclure, en distinguant ce qui nous est resté de l'ancien régime et ce qui est de construction moderne, — ce qui a été établi pour une société cléricale et aristocratique qui voulait former des prêtres et des

gentilshommes — et ce qui a été ajouté ou réformé en vue d'une société démocratique pour former des citoyens et des travailleurs.

Notre enseignement primaire est tout neuf, il a été construit intentionnellement pour être démocratique et laïque ; il s'adresse à tous, il cherche à faire connaître les éléments de la science. La méthode seule, dans ce qu'elle a de verbal, porte la marque de l'ancien régime, qui lui est venue par l'imitation de l'enseignement secondaire.

Notre enseignement supérieur, sous ses vieux noms, est un type rénové, démocratique aussi et scientifique. Il a conservé la liberté de l'étudiant. Il a réalisé l'idée moderne de l'éducation scientifique pratique, en ajoutant à l'enseignement oral par les cours l'apprentissage direct de la science par les laboratoires, les instituts, les séminaires à l'allemande ; il a organisé l'apprentissage technique par les écoles d'application. Mais il n'est pas devenu un ensemble organique. Il se compose encore d'un amas d'écoles spéciales tout à fait isolées. Deux d'entre elles, Polytechnique et Normale, sont restées de petites Facultés, qui font maintenant double emploi avec les Facultés réorganisées. — Le lien établi entre les Facultés n'est qu'un lien administratif, non un lien

scientifique. — Les anciennes Facultés de Droit et de Médecine n'ont plus le caractère d'écoles professionnelles ; l'apprentissage de la médecine a passé dans les hôpitaux, celui du Droit dans les études de praticiens. — Les nouvelles Facultés de science pure (Sciences et Lettres) ne sont pas coordonnées avec les anciennes. On a commencé à établir la coordination entre la Faculté des sciences et la Faculté de médecine par la création de la section dite P. C. N. ; on n'a pas fait la réforme correspondante pour relier la Faculté des Lettres à la Faculté de Droit.

Notre enseignement secondaire est celui qui conserve le plus de l'ancien régime. Il est resté fondé sur un principe commercial, donc aristocratique, ouvert seulement aux enfants de la bourgeoisie qui peuvent payer. Les bourses même ne le rendent pas démocratique, parce qu'on tend à les accorder plutôt aux « services » des parents qu'au mérite des enfants. Je n'ai pas besoin de vous rappeler dans quelle mesure il est encore verbal et claustral. Il n'est pas libre de se réformer parce qu'il est entravé par son caractère commercial et la concurrence avec les entreprises privées. Il n'est donc pas démocratique, et il n'est qu'imparfaitement scientifique. L'enseignement

secondaire des filles, bien qu'il soit une création moderne, est entravé par le même motif.

Ces enseignements divers, ayant été réparés ou construits séparément, ne forment pas un tout organique. Le primaire et le secondaire ne sont pas unis par un lien démocratique, puisque le secondaire n'est ouvert que moyennant finances. Entre le secondaire et le supérieur, le seul lien est le baccalauréat; je ne crois pas qu'on puisse l'appeler un lien scientifique.

L'Université a été d'abord une forteresse ecclésiastique, bâtie pour maintenir la domination du clergé sur la société laïque, occupée d'abord uniquement par des clercs. Plus tard, à l'exemple des Jésuites, on y a laissé entrer les fils des laïques notables, mais à l'état d'otages. La société moderne a bâti des maisons nouvelles pour ses besoins nouveaux, les écoles primaires, les écoles de filles, les écoles supérieures. Elle a rebâti les Facultés à la mode moderne. Dans la vieille forteresse des collèges elle a mis une garnison laïque, elle a même fait au-dedans des aménagements modernes. Mais le collège est toujours une forteresse où les enfants sont enfermés entre des murs, avec des livres, sous des surveillants, loin de

la société des femmes, sans contact avec la vie. Le principe même est en désaccord avec les besoins d'une société démocratique, à qui il faudrait des citoyens habitués à la vie réelle et capables de se diriger eux-mêmes.

En arrachant les enfants de la bourgeoisie à la vie de la nature pour les faire vivre dans ces murs et avec ces livres, on les rend incapables d'activité physique et d'initiative spontanée ; on en fait des êtres sédentaires, passifs, rongeurs de livres ou fonctionnaires, impropres aux occupations pratiques qui demandent du mouvement, qui exposent aux aventures et à l'imprévu. C'est là le seul motif de la supériorité des peuples anglais dans la vie économique. Les jeunes Anglais et les jeunes Américains ne sont ni plus intelligents, ni plus énergiques que les Français ; mais leur éducation ne leur a pas désappris à se servir de leurs mains et de leurs jambes ; ils restent capables de se remuer et de travailler. Chez nous, la séparation entre les élèves du livre et lès élèves du métier pratique, qui a commencé au Moyen âge, est perpétuée par notre enseignement secondaire. Peut-être même va-t-elle se communiquer aux bons élèves de l'école primaire , et aux jeunes filles ; ce serait le plus terrible danger pour une nation.

Comment organiser l'enseignement pour permettre à l'enfant de s'instruire sans cesser de vivre, pour lui faire acquérir la science sans lui ôter l'aptitude à la vie pratique ? Voilà le problème qui domine toute la réforme de l'éducation dans une démocratie. Peut-être sera-t-il résolu par l'évolution de l'industrie qui, en détruisant l'apprentissage auprès d'un patron, va forcer à trouver enfin un régime qui combine l'enseignement théorique de la science avec l'apprentissage de la vie réelle.

Celui-là seulement sera le régime acceptable pour une démocratie.

V

LE BUT ET LA NATURE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Par Paulin MALAPERT,
Professeur au lycée Louis-le-Grand.

I. — Le problème dont je dois aujourd'hui poser les termes devant vous, tant par les circonstances actuelles que par son importance propre, nous impose une particulière gravité de ton : nous sommes dans la chambre d'un convalescent. Les médecins accourus au chevet du malade ont reconnu nécessaire une intervention chirurgicale. Elle vient d'avoir lieu, et ce nous est tout à la fois un motif d'espoir et un sujet d'angoisse ; car, chacun le sait, à la suite des merveilleux progrès accomplis par la chirurgie, il est devenu possible de formuler cette sorte de double loi : on ne meurt plus d'une opération ; — on n'échappe guère à ses suites.

Et puisqu'aussi bien j'éveille dans vos esprits de

funèbres pressentiments, permettez-moi d'aller tout de suite jusqu'au bout de ma pensée. Je vois très bien comment il se pourrait faire que, d'ici une vingtaine d'années, l'enseignement secondaire eût vécu : presque un quart de siècle, durée assez longue pour me rassurer comme professeur, voire comme père, trop brève pour ne pas m'alarmer comme philosophe. Cette disparition serait la suite naturelle d'une évolution dont il est facile de se représenter les divers stades, dont la possibilité, la probabilité ne sont pas malaisées à apercevoir, dont même à de certains symptômes il est permis de croire qu'elle est déjà commencée, du moins dans les vœux de certains. Ce serait la conclusion logique de la rencontre de deux conceptions ; je veux dire d'une certaine façon d'entendre la démocratie d'une part, et d'autre part d'une certaine façon d'entendre l'enseignement secondaire. Une démocratie radicalement utilitaire et brutalement égalitaire ne saurait admettre dans son sein un enseignement secondaire considéré comme purement esthétique et réservé à un petit nombre de privilégiés de la fortune, comme destiné à faire des délicats, des dilettanti, de petits bourgeois bourrés de préjugés et de prétentions aristocratiques, à la langue déliée peut-être, mais à coup sûr au crâne

vide et au cœur étroit ; en un mot, un enseignement secondaire qui serait tout ensemble un produit et un instrument de l'inégalité des classes. N'est-ce pas, en effet, dans des idées plus ou moins analogues à celles-là qu'il faut chercher la vraie raison de la défiance qu'inspire à plusieurs l'enseignement secondaire conçu comme un type spécial, comme formant un tout complet et distinct? De ce point de vue, tout au plus consentira-t-on à le considérer comme un degré, un échelon intermédiaire entre le primaire et le supérieur. Aux yeux de bien des gens il n'est, si j'ose dire, qu'un *enseignement-entresol*, dont on devine sans trop de peine ce qu'il deviendrait au cas où l'on entreprendrait de surélever le plafond du rez-de-chaussée et d'abaisser le plancher du premier étage. Or à cette double besogne se sont attachés les architectes. Au primaire s'est ajouté le primaire supérieur, l'enseignement professionnel ; et c'est un bien, j'y applaudis sans arrière pensée, car cela répond à des besoins réels, de très haute importance, je souhaite que ces enseignements soient développés et honorés ; je voudrais même qu'on y fit pénétrer quelque chose de l'esprit de l'enseignement secondaire. D'autre part, dans l'enseignement supérieur, à sa base, nous voyons

s'organiser des instituts techniques de toute sorte, des enseignements plus modestes où l'on ne dispense pas la haute science, où l'on prépare, à meilleur compte, à des carrières moins ingrates que celle de savant ; cela encore est légitime et utile, pourvu qu'on soit prudent et avisé. Mais on va plus loin : beaucoup de bons esprits, — j'avoue tout de suite ne pas penser comme eux, — estiment qu'aux Facultés doit revenir une partie des études qui actuellement se poursuivent au lycée. On éprouve même le désir d'abaisser le niveau de l'enseignement supérieur proprement dit, ce qui, au reste, se justifie assez bien en somme par cette raison qu'il y a quelque iniquité à en exclure de très gentils jeunes gens, uniquement parce qu'ils ont la mauvaise fortune de ne rien savoir ou de ne rien comprendre. Ainsi se produit cette illusion que l'enseignement secondaire est bien inutile et qu'il est temps de se passer de ce vieux marchepied. Je parlais tout à l'heure d'une opération chirurgicale, et je crois maintenant en apercevoir deux qui se préparent : l'amputation des jambes et l'ablation de la tête.

Ainsi se pose à nous, si je ne me trompe, comme singulièrement urgent, ce problème : une démocratie a-t-elle besoin d'un enseignement secondaire dis-

tinct du primaire et du supérieur, ayant sa nature spécifique et sa fonction propre? Et, si oui, comment faut-il le comprendre dans sa nature, son but, son esprit, son organisation même? Immense programme que je n'ai pas l'impertinence de prétendre remplir, dont cependant j'ai l'obligation de tracer les grandes lignes, telles du moins que je les aperçois.

II. — Quand on se demande ce que doit être l'enseignement secondaire, on peut essayer de le définir en fonction de ceux qui s'adressent à lui. C'est ce qu'ont fait, par exemple, en aboutissant d'ailleurs à des conclusions très différentes, M. Buisson dans sa déposition devant la commission parlementaire d'enquête et M. F. Vial, dans son livre remarquable sur *Les Principes de l'enseignement libéral dans leur application à la question de l'enseignement secondaire*. Je ne méconnais pas ce qu'il y a de positif, de concret dans cette vue; elle ne me paraît cependant que partiellement exacte. On est en effet conduit ainsi, trop aisément peut-être, à cette conclusion que l'enseignement secondaire doit être aménagé et réaménagé de façon à fournir aux familles tout ce

qu'elles peuvent réclamer. Pour satisfaire au désir de la clientèle, on ouvrira sans cesse de nouveaux rayons. C'est le système des grands magasins, des bazars, qui a du bon, mais peut n'être pas de mise partout. Car enfin si les clients se trompent de porte, il convient peut-être de les renseigner plutôt que de subir leurs caprices. L'État ne me semble pas tenu de faire fabriquer aux Gobelins des chaussons de lisière ; il suffit qu'il en fasse faire ailleurs. De même, si un jeune homme désire apprendre le malgache, il n'est nullement nécessaire que ce soit à l'École Polytechnique ; pour moi, je l'engagerais simplement à aller à l'École des Langues orientales. De même enfin, si un père de famille veut faire préparer son fils à une carrière déterminée, à laquelle, par hypothèse, ne préparerait pas l'enseignement secondaire, au lieu de créer dans tous les lycées et collèges une section spéciale, je lui conseillerais de s'adresser à un autre enseignement dont ce serait justement l'office.

De telle sorte que, pour mon compte, je me placerais à un point de vue un peu différent ; je me demanderais à quels besoins, à quelles nécessités *doit* satisfaire l'enseignement secondaire, à quelles fonctions il *doit* préparer ; d'un mot, je tenterais

de le définir par sa fin propre, j'entends sa fin *sociale*.

En envisageant les choses de ce biais, voici, je crois, ce qu'on aperçoit, — et je m'empresse d'ajouter qu'au fond je me trouve d'accord avec M. Vial, comme aussi avec M. Fouillée : — il y a, dans une société, une nécessaire diversité de fonctions, et ceux qui les doivent exercer doivent recevoir une préparation particulière, d'où la nécessité de divers types d'enseignement. Or, il existe une certaine catégorie de fonctions, dont les limites sont à coup sûr un peu indécises, mais qui nous apparaissent comme étant proprement et directement sociales, en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Ne serait-ce pas justement à celles-là que doit préparer l'enseignement secondaire? Ne serait-ce pas cette éducation sociale plus expresse, d'une nature spéciale, qu'il a pour fonction spécifique de donner?

Je m'explique : tous les membres d'une démocratie, cela est hors de discussion, doivent recevoir une éducation sociale, puisque tous doivent être rendus aptes à s'acquitter le mieux possible de leurs devoirs de citoyens libres et participant à l'administration de la chose publique. Il ne saurait non plus s'agir ici d'une inégalité de droits, ni d'une

inégalité de mérite et de vertu, cela est évident; « qu'un bon cultivateur, comme dit M. Fouillée, puisse et doive être égal en valeur morale ou personnelle à un magistrat, à un poète, qui le conteste? un menuisier vertueux vaut mieux qu'un magistrat vicieux, assurément »; mais, encore un coup, il n'est nullement question de distinctions *aristocratiques*, c'est-à-dire artificielles entre les individus ou les carrières. Seulement, comment méconnaître que toutes les fonctions ne sont pourtant pas identiques, qu'on peut établir entre elles, je ne veux pas dire une hiérarchie, mais une différence? Toutes sont sociales, certes, en un sens très large, puisque toutes ont leur importance et leur influence dans la société, puisqu'aussi tous ceux qui les exercent sont des citoyens. Mais il en est qu'on remplit, et fort bien, sans avoir la conscience expresse et journalière de leur portée sociale; ceux qui les exercent ne font qu'accidentellement acte de citoyen; la vie professionnelle est ici distincte de la vie sociale. Par contre, il est des fonctions où chaque acte professionnel est en même temps social, doit être reconnu tel, voulu et exécuté comme tel, où, dans tout le détail de ce que l'on fait, on doit agir en citoyen. — Interrogeons un boulanger, un cordon-

nier, un ébéniste; demandons-leur pourquoi ils font des meubles, des chaussures et du pain? sans doute, ils nous répondront : pour gagner notre vie. Demandons-leur ensuite s'ils ne sont pas citoyens, et ils répondront : nous sommes électeurs, lisons notre journal, assistons à des réunions publiques et votons. Insistons encore et disons-leur : en maniant la pelle, l'alène et le rabot, n'avez-vous pas conscience d'accomplir des actes sociaux, de faire des gestes civiques? Je crois bien qu'ils ne nous répondront pas, je crains même qu'ils ne nous jugent un peu fous, — et je ne suis pas très éloigné de penser qu'ils auraient quelque apparence de raison. — Tout au contraire, je dis que si un magistrat ne se propose que de gagner sa vie, s'il ne comprend pas que toute son activité professionnelle consiste en une série de devoirs sociaux, qu'en chacun de ses actes il représente la société, je dis qu'il n'est pas un magistrat, mais un vendeur d'arrêts, ce qui n'est pas très éloigné d'un vendeur de services. Je dis que si, en faisant ma classe, je ne songeais qu'à gagner ma vie, si je n'avais pas présente à l'esprit cette pensée que je fais œuvre sociale et remplis une des plus graves fonctions que la société puisse déléguer à un citoyen, je ne serais qu'un vendeur

de formules, — et j'ai la conscience très nette que je trahirais le premier de mes devoirs.

J'ajoute que, dans une démocratie *surtout*, une ferme éducation en vue de ces fonctions sociales est nécessaire. La raison m'en paraît très simple et en même temps très forte. Dans une monarchie, le prince impose une consigne à ses lieutenants qui la doivent scrupuleusement exécuter; leur vertu première est l'obéissance; dans une démocratie, — c'est-à-dire dans une société qui n'est pas régie, soutenue et enserrée par une autorité politique extérieure à la nation même, qui doit trouver en soi sa règle, ses principes d'action et de progrès, et ne les peut trouver que dans des principes rationnels, — le peuple délègue des fonctions à des citoyens qui se trouvent investis d'une autorité tout autre et aussi d'une liberté, d'une autonomie infiniment plus grandes; leur vertu première est la raison et l'amour du bien social. A quel point, dès lors, je le demande, n'importe-t-il pas de munir de solides qualités intellectuelles et morales ceux à qui il appartiendra de remplir ce rôle?

Maintenant il faut aller plus loin. Remarquons-le, il existe d'autres carrières où l'individu se propose bien directement de gagner sa vie, et où cepen-

dant il exerce une influence sociale telle qu'il faut, par l'éducation antérieure de sa pensée et de son caractère, le préparer à orienter et gouverner son activité personnelle et même professionnelle dans ce sens social. Car, de même qu'après une culture intellectuelle vraiment générale, « les esprits se spécialisent sans perdre la faculté de dominer leur propre spécialité », de même, après une ferme éducation sociale et démocratique, les hommes apportent, sans même y songer, dans l'exercice de leur profession particulière, quelque chose de cet esprit social et démocratique commun qu'on aura créé en eux. Il ne s'agit plus ici de fonctions sociales proprement dites, il s'agit d'un rôle social, mais qui est, en somme, de même nature. C'est le cas pour l'avocat, le notaire, le médecin, pour l'ingénieur, l'industriel, le commerçant, etc. Nous touchons ici à un aspect de la question un peu différent, mais de réelle importance. Dans une démocratie, — même si la passion de la liberté et l'excès du sentiment égalitaire y préparent, comme on l'a maintes fois observé, une certaine anarchie, répugnance à toute idée de hiérarchie même purement intellectuelle et morale, insoumission à l'autorité publique, émiettement du corps social, absence par conséquent

d'une véritable volonté commune ou générale, — malgré cela ou peut-être à cause même de cela, l'opinion est en possession d'une puissance singulière. Qu'il y ait là un danger, j'y consens ou plutôt j'en suis persuadé, parce que l'opinion est souvent factice et presque toujours plus ou moins aveugle et irraisonnée, parce qu'il n'y a pas une opinion publique, mais de multiples courants d'opinion simultanés ou successifs, changeants et contradictoires, dont ni la source n'est pas toujours limpide, ni la direction toujours nette, parce qu'une agitation de surface, équivoque, habilement entretenue, imite d'autant mieux un profond courant d'opinion qu'elle est moins fondée sur des raisons clairement conçues et consciemment acceptées; — mais le fait certain, c'est la force et c'est le rôle de l'opinion. Or, celle-ci vient, en grande partie, de ceux précisément dont je viens de parler; en tout cas, et cela est un signe, c'est à leur profit qu'elle travaille. Avocats, médecins, journalistes ne sont pas toute la nation, dans la masse des électeurs ils représentent une infime minorité, et pourtant au Palais-Bourbon et au Luxembourg, dans les Conseils généraux et d'arrondissement, ils sont la majorité. Ils représentent l'opinion parce qu'ils la font, et parce

qu'ils la représentent ils la créent. Par là donc ils exercent une action sociale incontestable et ils forment le groupe où communément se recrutent nos législateurs et tout notre personnel politique et administratif. En ce sens il est donc bien exact de dire qu'entre la masse de la nation et l'élite véritable, nécessairement très restreinte, ils occupent une position moyenne, et que c'est par leur intermédiaire que se peut exercer l'influence de celle-ci sur celle-là. Ils ont donc un rôle à jouer. Je ne recherche pas en ce moment comment ils le jouent, ni même s'ils le jouent. Je me demande seulement quel il doit être, et j'ajoute que leur action sera bonne ou mauvaise ou nulle (ce qui serait un mal encore), suivant qu'ils se mettront au service du progrès social et démocratique, ou qu'ils s'y opposeront, ou qu'ils s'en désintéresseront. Or, cela dépend en grande partie de l'éducation qu'ils auront reçue. Il y a là un point qui vaut qu'on s'y arrête encore un instant.

Partons, par hypothèse, si vous le voulez bien, de l'idée d'une démocratie qui s'assignerait comme but de ses efforts la réalisation d'une société libre, — c'est-à-dire dont les membres ne seraient asservis intellectuellement à aucune autorité extérieure

cherchant ses titres en dehors de la raison, et seraient en état d'exercer leurs droits sans subir aveuglément l'impulsion de leurs propres passions ou l'ascendant des sophistes qui les trompent, — et d'une société juste, — c'est-à-dire dont les membres se proposeraient de réaliser un équilibre tel que nul citoyen ne soit, du fait de la société, privé de la possession réelle et de l'exercice effectif d'aucun de ses droits, que chacun soit mis en état de développer toutes ses facultés. Supposons, de plus, que cette démocratie, étant française, ait à cœur de ne pas renoncer à cet héritage de grandes idées et de généreux sentiments qui sont l'âme même de la France, qu'elle veuille au contraire faire rayonner plus haut et plus loin le noble idéal qui s'est lentement élaboré dans tout le cours de notre histoire nationale. Une telle démocratie ne devrait-elle pas mettre au premier rang de ses intérêts vitaux des intérêts intellectuels et moraux? Et qui représentera ces intérêts? Qui en aura la garde? Qui en prendra soin? Faudra-t-il les confier seulement à une petite élite de savants et de philosophes, trop peu nombreux d'une part, trop éloignés d'autre part de la masse de la nation pour exercer une action sociale profonde, directe et continue? Ce

serait dangereux peut-être, comme il serait utopique sans doute de compter exclusivement sur la masse elle-même, trop tournée, par la nécessité même des choses, vers la pratique utilitaire, pour accorder toute leur valeur à ces biens et pour en prendre spontanément la défense. Ce devoir social, dont on ne saurait exagérer l'importance, n'incombe-t-il pas précisément à ceux qui forment la clientèle nécessaire de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire à ceux qui se préparent aux carrières dont j'ai parlé plus haut ? C'est proprement cette partie de la nation qui peut et doit donner l'exemple de ces vertus sociales : d'une part, indépendance de la pensée, souci de la rigueur dans la recherche méthodique du vrai, probité intellectuelle, désir de comprendre avant de juger, habitude de préférer les preuves aux partis pris, les faits et les raisons aux soupçons et aux injures, de manière à « baisser le ton et à hausser le niveau » des discussions; — d'autre part, goût des questions sociales et même de l'action sociale, désir très arrêté de chercher la solution des problèmes de cet ordre en y appliquant les règles et méthodes de l'investigation scientifique, sentiment très vif de la nécessité d'un progrès constant vers plus de justice, culte désintéressé de la

beauté, de la vérité et des idées morales pour elles-mêmes. Est-ce une illusion? je ne sais; mais je m'imagine qu'il y aurait là un rôle utile, un grand rôle à jouer dans une démocratie soucieuse de conserver ou d'acquérir les mœurs d'un pays libre.

S'il y a quelque chose de vrai dans les observations trop longues et trop incomplètes pourtant que je viens de vous soumettre, ne faut-il pas conclure que l'enseignement secondaire est, non pas une superfétation, une institution parasite, équivoque et transitoire, mais au contraire un organe spécial, d'une incontestable, d'une incomparable utilité?

III. — Maintenant, s'il se trouvait par hasard, ou par bonheur, que, pour de telles fonctions, une certaine éducation générale de la pensée fût le meilleur moyen de rendre l'individu apte à bien faire ce qu'il doit faire *plus tard*, à bien comprendre ce qu'il aura à apprendre *ensuite*, à exceller dans la spécialité qu'il choisira *après*, n'aurions-nous pas le droit de conclure que, par là même, seraient fixés la nature, l'esprit, les méthodes de l'enseignement secondaire? Ne pourrions-nous pas dire que, sans affecter par principe, et pour ainsi parler par bravade, de dédaigner les connaissances dont la possession peut

être utile à la profession, il doit *avant tout* se proposer d'être une culture de l'esprit; — que, tout en faisant sa place légitime au réalisme économique, il doit considérer comme la suprême faute de lui sacrifier l'idéalisme moral. De telle sorte que sa fin essentielle serait de former des intelligences capables de juger sainement et de raisonner juste, éprises de vérité, soumises à une ferme discipline scientifique. — et aussi, comme le dit M. Fouillée, de « transmettre aux jeunes gens l'héritage des grandes idées morales et civiques, génératrices des grands sentiments et des grandes énergies », — qu'en cela consistent vraiment tout ensemble, et la nécessaire préparation intellectuelle préalable en vue de la profession future à exercer, et la nécessaire préparation morale en vue du devoir social à remplir.

Il y a là deux points sur lesquels on ne saurait trop méditer. Je redirais volontiers, avec M. Lavisse : « L'étude de l'homme dans la nature et dans le temps, tel doit être l'objet de l'éducation au collège, » — ou, plus brièvement : il faut enseigner la science et l'humanité.

Enseigner la science, entendons bien ce que cela doit signifier. Par là, j'entends essentiellement : former l'esprit scientifique, donner l'habitude de la

méthode scientifique. Ce que cela implique : amour désintéressé du vrai, soumission à la seule évidence rationnelle, souci de voir clair dans ses propres idées, doute philosophique, réserve et prudence de la pensée qui craint de prendre ses préférences pour des arguments, ses préjugés ou ses passions pour des démonstrations, besoin de rigueur et de preuves, goût des faits précis et défiance de la formule vague, enfin libéralisme intellectuel reconnaissant aux autres le droit de rechercher librement et le pouvoir de trouver, — tout cela je n'ai pas à le redire ici après les fortes paroles de M. Croiset que vous avez été unanimes à applaudir et que vous n'avez pas oubliées. Ce sur quoi je veux insister, c'est d'abord la nécessité sociale à laquelle répond ce premier office de l'enseignement secondaire, c'est ensuite les moyens les plus propres à atteindre ce but.

Il faut faire pénétrer le savoir et la raison dans toute la masse de la nation, parce que, comme le déclarait Condorcet, le bénéfice le plus certain d'une large diffusion des lumières, c'est la disparition de « cet état de dépendance servile où l'homme, jouet du charlatan qui veut le séduire et ne pouvant défendre lui-même ses intérêts, est obligé de se livrer

en aveugle à des guides qu'il ne peut ni juger ni choisir ». Il faut, pour reprendre les expressions dont s'est servi M. Croiset, que le peuple soit capable de choisir en connaissance de cause parmi les solutions qui lui sont proposées. Or, si nous nous rappelons ce que nous avons dit tout à l'heure de la clientèle de l'enseignement secondaire et de son rôle social, ne reconnaîtrons-nous pas qu'il est souverainement important que soient plus fortement, plus expressément munis de ce viatique intellectuel ceux précisément qui, je ne dis pas *trouvent*, mais du moins *présentent* les solutions. Ces guides, dont parle Condorcet, ce sont justement les hommes qui ont reçu le bienfait de l'enseignement secondaire, et il les faut intellectuellement libérés, capables d'aborder les problèmes selon les règles rigoureuses de la méthode qui convient.

Maintenant, cet esprit scientifique, comment le créer? Ici, j'ai peur de paraître paradoxal; mais je vous prie de me faire crédit une minute, le paradoxe n'est peut-être que dans les mots. En tout cas, le voici : l'enseignement des sciences n'est pas le meilleur moyen de développer l'esprit scientifique. — On a écrit spirituellement que l'enseignement secondaire était un excellent traitement prophylac-

tique contre la contagion des sciences, qu'encombrer la mémoire des enfants d'un fatras de faits et de formules, c'était étouffer leur esprit et non le nourrir, émousser leur curiosité au lieu de l'éveiller, et ne laisser en définitive que le dégoût. Ce n'est pas là ce que je veux dire, car si ce grief semble pleinement fondé quand on parcourt nos programmes encyclopédiques, et il l'est beaucoup moins quand on sait la façon dont les professeurs appliquent ces programmes eux-mêmes. Je m'en tiens au seul point que j'énonçais il y a un instant; cette proposition, pour être légitimée complètement, exigerait d'ailleurs de trop longs développements, et je me borne à indiquer les idées essentielles. En premier lieu, ce n'est qu'à partir d'un certain âge que l'esprit peut vraiment profiter de la culture scientifique, et quand il a été préparé à la recevoir par une autre discipline. En second lieu, les conditions mêmes dans lesquelles l'enseignement des sciences est donné le rendent peu apte à former quelques-unes des qualités intellectuelles qui font l'esprit scientifique; l'initiation aux méthodes est affaire de laboratoire et non d'enseignement proprement dit; apprendre l'énoncé d'une loi physique ou chimique, même si l'on voit faire une expérience (remarquez que les

expériences qui ratent n'ont jamais empêché un élève de réciter la formule et d'y croire, — en quoi je me hâte de lui donner raison), ce n'est pas apprendre comment se découvre une loi; exposer la science faite, surtout l'entendre exposer, n'est pas la même chose que faire la science; le doute méthodique, le souci de la preuve rigoureuse ne s'acquièrent par là qu'assez peu; savoir qu'une vérité est admise comme établie n'est pas du tout savoir de quelle manière, avec quels procédés et au prix de quelles précautions on l'établit; enseignées à des enfants trop jeunes, les sciences risquent de développer l'incuriosité scientifique, de faire attribuer le même degré et le même genre de certitude aux faits, aux lois, aux hypothèses probables ou simplement possibles; c'est là non une supposition, mais une donnée d'observation, au dire des savants les plus compétents. Enfin, comme le remarque encore M. Fouillée, « c'est le malheur des nobles études scientifiques que d'être toujours prêtes à se voir détournées de leur vrai caractère ». Les sciences sont utiles, très utiles; c'est la technique issue de la science qui a opéré dans les conditions de la vie économique une profonde transformation qu'on ne saurait, sans un étrange aveuglement, refuser de

reconnaître, dont on ne saurait, sans une singulière imprévoyance, négliger de tenir compte. Mais le danger, c'est que l'enseignement des sciences ne tombe exclusivement dans le technique et le pratique, qu'il ne perde ainsi le plus certain de sa valeur éducative, qu'il ne développe, chez des jeunes gens déjà prédisposés à se demander toujours : « A quoi cela sert-il? » un utilitarisme uniquement soucieux de l'application immédiate, du résultat prochain, risquant de tarir la source même de la science.

Afin qu'il ne puisse y avoir de malentendu sur le sens et la portée de ces observations, je tiens à déclarer que nul plus que moi n'est disposé à affirmer la nécessité des sciences dans l'enseignement secondaire, et c'est pourquoi, pour le dire en passant, je trouve imprudente et coupable la suppression presque absolue des études scientifiques dans les deux branches littéraires de notre nouveau plan d'études. Ce que je pense, par contre, c'est que la science doit être enseignée, non pour faire vertigineusement défiler devant les yeux de nos élèves éblouis, — je le prends comme synonyme d'ahuris, — toutes les pages d'une énorme encyclopédie de faits et de lois, mais pour leur faire savoir ce qu'est la science,

quels en sont la méthode et l'esprit, pour établir solidement dans leur intelligence, en suivant l'ordre qu'exige le développement mental, le petit nombre de connaissances essentielles qu'il est nécessaire d'avoir approfondies, de s'être assimilées, définitivement incorporées et qui seront la base sur laquelle pourra s'appuyer tout le reste. Ce que je crois encore, c'est qu'une éducation purement scientifique ne se suffit pas à elle-même, qu'il lui faut le concours des études littéraires, que celles-ci comme aussi les études philosophiques constituent des disciplines intellectuelles d'une incomparable valeur, dont il y a ingratitude et aveuglement à prétendre se passer, à sembler faire fi, tout en proclamant ou plutôt par cela même qu'on proclame qu'il les faut jalousement réserver à une petite élite, qu'on s'arrange de manière à réduire à peu près à zéro. Ce que je crois enfin, c'est que cette éducation purement scientifique, à tendances utilitaires, au profit exclusif de laquelle beaucoup travaillent aujourd'hui, ne suffit pas à former les hommes que l'enseignement secondaire doit préparer à une démocratie.

Je suis amené ainsi à étudier le second terme de la formule que je vous proposais : enseigner la

science et l'humanité. Enseigner l'humanité, cela veut dire : 1° mettre l'intelligence et le cœur de nos élèves en contact avec les sentiments les plus généraux et les plus généreux de tous les temps, avec les formes diverses sous lesquelles s'est traduite la beauté, ce qui est l'office de la littérature; 2° leur montrer l'évolution de l'humanité à travers les siècles, la place et le rôle de chaque nation et de chaque génération, ce qui est l'affaire de l'histoire; 3° leur faire connaître les conceptions les plus hautes auxquelles s'est élevée la pensée humaine concernant le monde et la vie, la société et ses lois, les initier aux vérités morales qu'ont progressivement dégagées la raison et la conscience des plus instruits et des meilleurs, retenir leur attention sur les principes qui doivent présider à l'organisation des sociétés, et cela c'est l'office de la philosophie. Si donc il est vrai que, dans une démocratie, l'enseignement secondaire doit former l'homme et le citoyen, s'il est vrai que cette éducation morale et sociale n'est pas le résultat précis qu'il soit légitime d'attendre des langues vivantes enseignées d'une façon purement pratique, de la chimie industrielle, ou même de la comptabilité, n'ai-je pas le droit de dire que cette culture vraiment générale dont j'ai

essayé de montrer la nécessité doit être vraiment humaniste et philosophique. L'utilitarisme prétendu scientifique isole l'individu, l'enferme dans la considération de son propre intérêt, l'oppose à l'individu et à la société, ne lui propose en guise de morale que l'immoralité de la concurrence et de la lutte pour la vie matérielle, tandis que le culte désintéressé de la vérité, du bien, du juste, de la beauté aussi, en un mot de l'idée, — fruit naturel des humanités et de la philosophie, — prépare seul et seul fonde l'union pour la vie sociale. En un mot, la cause des humanités et de la philosophie est intimement liée à celle de la démocratie, surtout dans la patrie des Descartes, des Montesquieu, des Turgot, des Condorcet. Pour la démonstration de cette thèse, je ne puis que vous renvoyer, entre autres, aux beaux livres de M. Fouillée, à l'éloquent discours de M. Viviani à la Chambre des députés, au vigoureux article de M. Rouanet dans la *Revue socialiste*.

Mais ce que je ne puis m'empêcher de dire, puisque je dois à vos discussions toute ma pensée, ce sont les inquiétudes que m'inspire à cet égard la récente réforme. Les humanités, modernes aussi bien que classiques, la philosophie surtout, me semblent en

péril. Le fameux principe de l'égalité des sanctions, qui porte que n'importe quelles études préparent aussi heureusement à n'importe quelles carrières, aura pour conséquence, j'en ai grand peur, la désertion des études littéraires et de la classe de philosophie. La question des humanités sera portée devant vous avec une compétence et une autorité telles que la crainte des doubles emplois est la moindre des raisons qui m'engagent au silence. Mais je veux dire un mot de la philosophie.

Nos législateurs et réformateurs ne semblent pas avoir un instant songé que la classe de philosophie est par essence la plus démocratique de toutes, j'allais dire la seule qui le soit vraiment et nécessairement. Alors que leur premier devoir eût été de la défendre, ils paraissent avoir éprouvé à son égard je ne sais quels sentiments de défiance, sans doute parce que la philosophie ne trouve pas d'immédiate application dans l'industrie et qu'on n'a pas encore trouvé pour elle de débouchés aux colonies. On les voit donc proclamer qu'un futur magistrat peut fort bien s'en passer et la remplacer heureusement par un peu de trigonométrie. On les voit organiser quatre sections, dont deux aboutiront à la philosophie, mais n'auront guère d'élèves, dont les deux

autres seront peuplées, mais ne conduiront pas à la philosophie. Et parmi les arguments qu'ils ont invoqués, — outre cet aphorisme qu'un baccalauréat est identique à un autre baccalauréat (aucun d'entre vous, j'en suis certain, n'hésiterait à me consulter s'il était malade, puisque le doctorat ès lettres doit être égal au doctorat en médecine) — il en est qui me paraissent d'une valeur modérée. Celui-ci, entre autres, tiré de l'exemple de l'Allemagne. Vous savez comment, dans un rapport présenté à la Commission parlementaire d'enquête, un député bien intentionné mais mal informé fournissait à ses collègues, aussi bien intentionnés mais moins informés, les renseignements les plus inexacts sur la réforme de l'enseignement secondaire *en Allemagne*, — il faut d'ailleurs lire : *en Prusse*. « L'Allemagne, écrivait M. Couyba, a donc résolu la difficulté née de la coexistence de deux enseignements différents de programmes et de méthodes, par la reconnaissance pure et simple de l'égalité des sanctions ». La réforme était présentée comme le triomphe de l'école réale sur le gymnase. En réalité, c'est le contraire qui est vrai, au jugement du moins des Français qui ont étudié la question, MM. Veyssier, Pinloche, Fouillée, entre autres, et des Allemands les mieux

placés pour la connaître, MM. de Gossler, ministre de l'Instruction publique : Kékulé, recteur de Berlin, Wundt, Paulsen, Simmel, etc. Comme le déclarait au Landtag le ministre de l'Instruction publique, « le gymnase sort de ce conflit plus fort qu'auparavant ». On ne peut faire ni droit, ni médecine, ni théologie, sans connaissance du latin. Ce qui est vrai, par contre, c'est que l'empereur, personnellement, était l'adversaire de l'enseignement classique, et qu'il n'a cédé que devant le sentiment déclaré de la magistrature et des plus illustres représentants de l'enseignement. Bien avant le rescrit impérial du 20 novembre 1900 au ministre de l'Instruction publique, M. Studt, dès les premiers jours de son règne Frédéric II avait convoqué à Berlin un congrès de spécialistes et d'hommes politiques auxquels il exposa lui-même ses idées ; il déclara qu'il fallait élever la jeunesse allemande de façon à « la mettre à hauteur des luttes pour la vie », former « des Allemands ayant bon pied, bon œil », développer le sens pratique, le sens réel ; il adressa les reproches les plus vifs à l'enseignement littéraire et philosophique. Seulement j'aurais souhaité que les admirateurs de ses idées, pour mieux comprendre la portée et le véritable motif de ces attaques, consentissent

à lire jusqu'au bout l'allocution impériale. Ils y auraient trouvé des passages comme ceux-ci : « Les Collèges et les Universités auraient dû attaquer sérieusement la question, — vous allez voir laquelle — instruire la génération naissante de telle façon que les jeunes gens qui sont de mon âge, c'est-à-dire aux environs de trente ans, eussent déjà préparé eux-mêmes l'outillage avec lequel j'aurais pu travailler dans l'État, afin de me rendre plus rapidement maître du mouvement. » — « Si l'école avait fait ce qu'on est en droit d'attendre d'elle, elle aurait dû avant tout engager le duel avec la démocratie. » — Pour mon compte, je connais encore deux empereurs, qui n'étaient pas allemands, qui éprouvaient aussi quelque défiance à l'égard de la philosophie, et qui n'étaient pas animés non plus d'un amour immodéré de la Démocratie. — Allons-nous reculer sur M. Fortoul ?

Je m'excuse d'avoir paru m'éloigner de la région des principes, dans laquelle je devais m'enfermer : mais est-ce vraiment en sortir que de proclamer ce corollaire de ce que je me suis efforcé d'établir jusqu'à présent : défendre la philosophie menacée, c'est défendre la cause même de la démocratie.

IV. — Reste un dernier problème, celui de l'organisation même de l'enseignement secondaire, particulièrement dans ses rapports avec l'enseignement primaire. C'est une très grosse question ; pour certains mêmes, c'est toute la question. Si je l'ai réservée pour la fin, c'est que les idées précédemment exposées pourront nous être utiles dans son examen, et qu'ainsi je pourrai être très bref.

J'aperçois pour mon compte deux façons principales de concevoir l'organisation de l'enseignement secondaire dans une démocratie. Voici la première: un enseignement primaire commun, obligatoire et gratuit par lequel passeraient tous les enfants et au sein duquel se recruteraient les élèves de l'enseignement secondaire, gratuit également, et ouvert à ceux-là seuls qui, au sortir de l'école primaire auraient été reconnus dignes d'entrer au collège. La seconde est représentée, en somme, par l'état actuel des choses : un enseignement secondaire formant un tout complet, non gratuit, ouvert donc à ceux qui peuvent payer, avec ce double et nécessaire correctif : large extension du système des bourses, intelligemment distribuées, examens de passage et examens terminaux suffisamment sévères.

Quelle solution préférer ? La première apparaît

comme très séduisante, comme la seule franchement et résolument démocratique. Elle supprime ce double mal : certains enfants très bien doués sont privés du bénéfice de l'enseignement secondaire uniquement parce que leurs parents sont pauvres, — certains cancres encombrent nos classes, au plus grand dommage des études, uniquement parce que leurs parents peuvent payer. Joignez-y l'avantage qui résulterait de la rencontre et de l'union sur les bancs de l'école primaire d'enfants appartenant à toutes les conditions sociales. Oserai-je le dire pourtant? J'hésiterais fort à accepter cette conception. Elle me paraît simple et très difficilement réalisable, généreuse et utopique ; les résultats qu'on s'en promet me semblent excellents mais en grande partie illusoires, dangereux même, peut-être, au point de vue social et démocratique. Mes raisons pour penser ainsi sont de divers ordres ; je me borne à les indiquer d'un mot, ne traitant d'ailleurs que de ce qui concerne expressément l'enseignement secondaire. Et d'abord la gratuité n'est pas un principe ; et je ne vois pas, je l'avoue, ce qu'il y a d'anti-démocratique à ce que — les enfants de familles pauvres ne payant pas — les fils de familles aisées acquittent une rétribution équitable. Cela posé, nous nous

trouvons en présence d'une difficulté budgétaire considérable (songez que dans les seuls *lycées* de garçons les recettes sur les familles dépassent 18 millions) ; on peut bien dire que théoriquement nous n'avons pas à nous en inquiéter, mais je puis répondre que la négliger c'est faire une construction purement idéale et se payer de mots. Au point de vue proprement pédagogique ensuite je me demande si le passage par l'école primaire serait la meilleure préparation à l'enseignement secondaire. Au point de vue social, n'y aurait-il pas les plus graves inconvénients à pousser dans l'enseignement secondaire une masse énorme d'enfants, de jeunes gens qui, en en sortant, ni ne pourront entrer dans les carrières dites libérales, ni ne voudront revenir aux carrières pratiques, et fatalement grossiront l'armée des candidats fonctionnaires. Enfin au point de vue démocratique, je vois encore là des dangers. Rappelons-nous, en effet, ce que j'ai essayé d'établir en ce qui concerne les fonctions sociales, en ce qui concerne le rôle social de ceux qui ont reçu le bienfait de l'enseignement secondaire. A moins d'établir un monopole absolu, c'est-à-dire qui ne se bornera pas à supprimer tout établissement libre d'enseignement secondaire, mais aussi fermera l'accès du baccalauréat et des Facultés

à quiconque ne sortira pas des établissements de l'État, mais encore interdira à un père d'apprendre lui-même à son fils ou de lui faire apprendre à domicile du latin, des mathématiques et de la philosophie, vous n'empêcherez pas les enfants, à qui vous aurez refusé le lycée gratuit, de recevoir une culture secondaire ; seulement ils la recevront dans des conditions spéciales, particulièrement mauvaises en ce qui touche à cette éducation sociale et démocratique dont j'ai parlé. Si ensuite vous ne trouvez pas le moyen d'interdire à tous ceux-là non seulement les fonctions publiques, mais par surcroît le barreau, le notariat, la médecine et la pharmacie, et encore le commerce et l'industrie et l'agriculture, si vous ne trouvez pas le moyen de les empêcher d'étudier, de s'instruire, si vous ne trouvez pas le moyen de supprimer cette influence d'opinion qu'exercent les gens qui sont cultivés, je dis que les exclure de l'enseignement secondaire tel que nous le donnons et devons le donner, c'est nécessairement les éloigner de la démocratie, alors qu'au contraire il y a un intérêt capital à les lui amener, alors qu'il est nécessaire de les préparer au rôle social qu'ils auront à jouer demain.

Je conclus et je me résume :

J'aurais voulu tout d'abord montrer que la question de l'Enseignement secondaire est essentiellement une question sociale et qu'il faut la traiter de ce point de vue, si l'on veut essayer de la dégager d'une partie des malentendus et des confusions qui l'obscurcissent.

J'aurais voulu ensuite faire voir que, dans une démocratie, l'Enseignement secondaire est destiné à préparer une partie de la nation à un rôle social d'une extrême importance et d'une nature spéciale, qu'en conséquence il doit être expressément organisé en vue de cette fin, qu'à elle tout doit être rapporté, que tout enseignement qui n'y vise pas formellement (quelle que soit d'ailleurs son importance et sa nécessité) n'est plus de l'enseignement secondaire.

J'aurais désiré encore légitimer cette affirmation : l'enseignement secondaire n'est pas anti-démocratique par cela seul que tous n'y passent pas, de même qu'il n'y a rien d'anti-démocratique à ce que tous les citoyens ne suivent pas les cours de l'Institut agronomique ou de l'École des Beaux-Arts ; il suffit qu'il soit donné à tous ceux à qui il est nécessaire et vraiment profitable ; le démocratiser ce n'est

donc pas l'abaisser, le primariser, mais au contraire l'élever en l'adaptant à ses fins propres.

J'aurais désiré, de plus, établir que l'Enseignement secondaire est essentiellement une culture générale et désintéressée, indissolublement intellectuelle, morale et sociale, qui ne peut être assurée que si la science n'y est pas séparée des humanités et de la philosophie.

Enfin j'aurais souhaité vous faire partager cette conviction qu'une démocratie soucieuse de ses intérêts vitaux doit redouter de faire sienne en la développant et en l'aggravant cette formule célèbre : « La République n'a pas besoin de savants » ; qu'elle doit au contraire considérer comme la pire des fautes d'abaisser le niveau de l'enseignement secondaire, de le détourner de sa vraie fin, d'altérer sa vraie nature, car elle risquerait par là de tarir la source de vertus intellectuelles et d'énergies morales sans lesquelles une nation n'est pas en vérité digne de la Liberté.

VI

LES ÉTUDES MODERNES
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Par Gustave LANSON.
Chargé de Cours à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Le sujet est immense. Je déblaye et je limite.

1° Je ne parlerai que de la *littérature*. Je laisse à d'autres plus compétents ce qui regarde l'histoire.

2° J'élimine la question de savoir si les littératures modernes doivent ou peuvent remplacer les littératures antiques dans l'éducation intellectuelle et morale.

Je ne sais si elles le doivent.

Je crois qu'elles le peuvent.

Je crois surtout qu'elles le feront.

Et cela, sans nier aucun des mérites des littératures anciennes, ni même aucun des avantages réels qu'on peut leur attribuer au point de vue pratique de l'éducation.

3° J'élimine enfin les littératures étrangères. Une fois la possession des langues obtenue, on pourra dans le second cycle faire concourir les littératures étrangères avec la littérature française pour compléter l'éducation. Les littératures étrangères pourront rendre de grands services, pour élargir l'esprit, affiner le goût, surtout donner le sens de la variété humaine, préciser et enrichir les notions reçues par l'enseignement historique.

Je me réduis donc à la littérature française seule.

Trois questions :

1° Quelle place lui faire ?

2° Quel but lui proposer ?

3° Comment l'enseigner ?

I. — Quelle place lui faire ?

Du moment que j'ai écarté le débat du classique et du moderne, cette question ne peut avoir qu'un sens : sans distinguer entre littératures antiques, étrangères et nationale, on peut se demander si la pièce principale dans le mécanisme de l'éducation doit être la littérature ou les sciences. Aura-t-on un enseignement littéraire ajouté à l'enseignement fondamental des sciences ? ou un enseignement scientifique ajouté à l'enseignement littéraire, qui resterait l'organe essentiel de la culture ?

Je suis un vieux professeur de rhétorique, et j'avoue pourtant que je conçois fort bien une éducation nationale à base scientifique. Je ne serais pas autrement surpris que la force des choses y menât notre démocratie, et j'en vois bien des raisons. Si cette hypothèse se réalisait, il est bien évident que l'enseignement littéraire pourrait prendre un caractère particulier. Dans ce système, les études qu'on appelle littéraires viendraient appuyer l'enseignement scientifique, dans leur ordre justement de précision scientifique. L'histoire et la philosophie seraient d'abord appelées à flanquer des deux côtés les sciences pures ; et nous, pauvres humanistes et rhéteurs, déchus de notre séculaire honneur de professeurs principaux, nous ne serions plus que les premiers des professeurs d'agrément ; nous marcherions, devant, si vous voulez, mais avec le professeur de dessin et le professeur de musique. Notre fonction unique pourrait être la culture esthétique de l'esprit. Tout le poids de la formation du jugement et de la conscience retomberait sur le naturaliste, le physicien, le géomètre, l'historien, le philosophe. Et nous, littérateurs, déchargés de responsabilités peut-être trop lourdes, nous reviendrions à ce qui, selon quelques-uns, est notre vrai rôle, à

l'enseignement purement littéraire. L'étude de la poésie, de l'éloquence, de toutes les élégances de l'esprit et de toutes les beautés du style serait notre unique objet, et nous aurions le droit de tout subordonner, de tout sacrifier à la formation du goût, à l'affinement de la sensibilité, à l'excitation de l'imagination. Eveiller le sens de l'art et la curiosité esthétique chez les enfants qui nous sont confiés, serait tout notre devoir et toute notre application.

Ce système est raisonnable, il est possible. Il paraîtra à quelques-uns excellent, à d'autres abominable. En tout cas il n'est pas actuellement réalisé, ni immédiatement réalisable.

Aujourd'hui les lettres sont, et peut-être seront pour longtemps l'enseignement principal. Pour déplacer l'axe de l'éducation en effet, il ne suffit pas d'ajouter des heures aux heures d'étude scientifique, de retrancher des heures aux heures d'étude littéraire. Il faut changer les méthodes de l'enseignement scientifique. Je ne me permettrai pas d'émettre une opinion personnelle sur des matières qui me dépassent. Mais j'ai entendu des hommes d'une incontestable compétence expliquer pourquoi les sciences avaient été enseignées jusqu'ici chez nous comme

matière d'examen et non comme instrument de culture, et s'en plaindre.

Donc les lettres restent l'enseignement principal. Et ceci nous trace notre devoir, à nous professeurs de lettres. Nous sommes chargés et responsables, avec d'autres sans doute, mais plus que les autres, de l'éducation d'une partie considérable de la démocratie française.

II. — Il nous faut donc placer notre but non pas selon notre goût, mais selon les besoins évidents de la démocratie et selon la définition nécessaire de l'éducation démocratique. Et notre seconde question se trouve aussitôt résolue.

Car nous savons, et je crois que nous sommes tous d'accord pour affirmer que l'éducation, dans une démocratie qui veut se conduire elle-même, doit former des hommes capables de se conduire eux-mêmes.

Donc des esprits libres, ayant l'amour passionné du vrai, et sachant le chercher par les méthodes rationnelles dont la diversité s'adapte à la diversité des choses et des problèmes ;

Puis des consciences libres, libres des servitudes du dedans comme des servitudes du dehors, incapables de placer le bien hors de la vérité, capa-

bles d'agir par justice, par amour, par solidarité.

Des citoyens libres, enfin, qui aient la *vertu* que réclamait Montesquieu dans une démocratie : il la définissait *l'amour de la patrie*, *c'est-à-dire l'amour de l'égalité*, et ailleurs *l'amour des lois et de la patrie*[1].

Voilà donc le triple but qui nous est assigné, intellectuel, moral et civique. Nous n'avons pas le droit sous prétexte d'une tradition ancienne, et antérieure à la démocratie, de l'enseignement littéraire, et sous prétexte d'un goût, d'une opinion personnelle, nous n'avons pas le droit de nous refuser à ce devoir, et de dire : « Nous enseignerons la littérature littérairement, c'est-à-dire esthétiquement ; nous formerons le goût, nous exciterons l'imagination, nous affinerons la sensibilité. Nous ferons ou nous essaierons de faire des artistes. Nous en raterons mille, mais nous en réussirons un. Et notre devoir sera rempli. Le reste ne nous regarde pas. »

Nous n'avons pas le droit de dire cela ; et si nous le disions, ou si l'on pouvait croire que nous le pensons, ce serait tant pis pour l'enseignement littéraire : il aurait avant peu un mauvais quart d'heure à passer.

(1) *Avertissement* (éd. de 1758) ; IV, 5.

Mais autrefois, me dira-t-on, le régent d'humanités ou de rhétorique était professeur principal, professeur unique, et ne s'occupait que de la culture esthétique, de la formation du goût. Je le crois bien. Le dualisme de l'éducation d'alors le déchargeait de tout autre soin. C'était la religion qui formait le caractère et les mœurs, la religion qui fournissait les maximes et les principes pour la direction de la vie, la religion qui donnait l'éducation civique : être soumis au prince, selon la volonté de Dieu et la parole de l'Apôtre. Quand la religion s'affaiblissait, c'étaient les traditions, les préjugés de famille ou de classe, qui devenaient principes pour l'enfant. En un mot, sa conscience se décidait en dehors de ses études. Le maître de belles-lettres n'avait qu'à polir l'esprit, à lui donner une jolie forme, un goût fin pour jouir des lettres et briller dans le monde, une rhétorique souple pour exposer avec agrément et avec éclat les croyances reçues d'ailleurs. Toute l'idée des belles lettres que l'on enseignait tenait dans la phrase fameuse du *pro Archia*, si souvent répétée et qui fut vraiment le *Credo* du lettré d'ancien régime : « Hæc studia adolescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solatium præbent, delectant domi, non

impediunt foris, pernoctant nobiscum, perigrinantur, rusticantur. »

D'ailleurs cet enseignement littéraire d'autrefois, celui qu'on comprend quand on entonne l'hymne éloquent des vieilles humanités, est devenu impossible.

Pour deux raisons.

a) Parce que le recrutement de l'Université (je parle des élèves) ne se fait plus comme autrefois, et que la vie universitaire n'est plus ce qu'elle était autrefois. Les enfants des classes supérieures arrivaient au collège dégrossis déjà par leur milieu; dès qu'ils y rentraient, ils y ressentaient l'action d'une culture littéraire analogue à celle du collège, qui les entretenait et les perfectionnait encore. Il nous arrive des enfants de condition plus humble, qui sortent de familles où l'on n'a jamais lu que le journal, où l'on ne lira jamais que le journal : réfractaires à l'éducation littéraire, qui glisse à la surface de leur esprit ou passe par-dessus leur tête.

Jadis les fils de paysans, comme Marmontel, qui venaient au collège, y étaient comme en vase clos, soustraits au contact de leur famille et surtout imbus de l'idée qu'en s'instruisant ils s'élevaient, c'est-à-dire montaient au-dessus de leur classe, mettaient le

pied sur l'échelle des honneurs et de la fortune. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Nous leur offrons aujourd'hui trop d'autres études plus proportionnées à leur esprit, trop d'autres voies pour se faire une position. Nous ne les tenons plus pendant des années plongés dans le même bain de littérature. Ils ne s'y trempent plus avec la même foi.

Tant que l'on n'aura pas rétabli le monopole, qui verserait dans nos lycées, jusqu'à les faire déborder, tous les enfants des classes riches où la vie de famille et de société maintient un peu de culture littéraire, on ne peut espérer de se retrouver devant des élèves à qui les vieilles humanités conviennent. Et si, comme je le crois, nous marchons vers un recrutement de plus en plus démocratique, si le problème de la gratuité, qui est à l'ordre du jour, et qui sera peut-être résolu demain, doit installer la démocratie même dans l'enseignement secondaire, c'est notre devoir de nous préoccuper de fournir à cette clientèle — notre plus sûre et nombreuse clientèle dans toute hypothèse excluant le monopole — un programme et une direction qui lui soient appropriés.

b) Parce que nous n'avons plus un enseignement dogmatique des principes du goût. Et voilà la raison

profonde de l'insuccès croissant de l'enseignement *purement* littéraire. Au XVIIIe siècle, et il y a encore une soixantaine d'années, il y avait une doctrine du goût qui pouvait s'enseigner aux enfants. On leur apprenait les règles de l'éloquence, de la poésie, de chaque genre d'éloquence et de poésie, de chaque ton de style. Tout était défini, classé. On leur montrait sur les textes des grands écrivains les applications des règles ; leur finesse de goût se développait dans la résolution de problèmes délicats : ramener à la règle une violation apparente de la règle ; flairer une faute de règle dans un effet admiré ; en un mot, faire des applications neuves et personnelles des principes universels. Les médiocres se contentaient de retenir le corps de doctrines et les applications communes ; les meilleurs y trouvaient la matière d'un exercice ingénieux et d'une invention continuelle de leur esprit. Former le goût, cela voulait dire quelque chose : cela répondait à un programme pratique d'éducation, et applicable aux divers âges de l'écolier.

Mais aujourd'hui, où est la doctrine du goût ? Le goût n'est plus qu'une finesse de sens qui discerne le caractère esthétique, c'est-à-dire tous les rapports de l'expression à l'idée, de l'imitation au modèle,

de l'œuvre à l'auteur et au milieu, les affinités des styles et leurs répugnances, le principe d'organisation des formes et des œuvres, l'âme qui détermine le tout et lui impose ce que nous appelons laideur ou beauté, perfection ou défaut, harmonie ou incohérence. Autrefois on enseignait le bon goût, puis on le cherchait dans les œuvres : aujourd'hui on se fait un goût à force de voir et d'étudier des œuvres. D'*a priori* et dogmatique, le goût est devenu expérimental et relatif. C'est dire que la formation du goût sera le couronnement de toute l'éducation, la dernière acquisition de l'adolescent. A vouloir persister dans notre méthode littéraire, qui consiste à faire disserter sur les œuvres ceux qui n'ont pas encore vu les œuvres, qui n'ont pu encore accumuler les observations et les comparaisons, on aboutit à un lamentable « psittacisme » : on prépare le résultat qu'attestent d'innombrables compositions de baccalauréat, où de malheureux enfants dégorgent douloureusement des formules de Taine, Brunetière, Faguet, dont on les a gavés en hâte et qu'ils n'ont pas digérées.

Il faut donc, puisqu'on ne peut mettre une doctrine de goût au centre de l'enseignement littéraire, laisser pendant un long temps l'enfant subir le contact

des œuvres, enregistrer, accumuler des sensations, sans raisonner dessus ni l'obliger à raisonner. Et en attendant l'époque tardive où l'on pourra, sans risquer de ne lui enseigner que des mots, l'inviter à réfléchir sur ces sensations accumulées, où l'on pourra, parce qu'il aura beaucoup senti, lui demander de parler un peu de ce qu'il sent, il faut donner un autre but précis et tangible à cette étude des chefs-d'œuvre littéraires dont la pratique journalière affine son goût insensiblement sans formules et sans dissertations.

Et quel pourra être ce but tangible et précis, sinon celui que le besoin de la démocratie nous assigne? la formation du sens de la vérité, du sens de la justice et de la solidarité, de l'esprit civique.

Mais, comment trouver tout cela dans la littérature? N'est-il pas chimérique de vouloir tirer des œuvres d'art, faites pour donner un certain plaisir délicat, une instruction qu'elles ne contiennent pas? Il est manifeste qu'il faut se donner de la littérature une certaine définition : voir dans l'art avec Tolstoï un langage, et dans la littérature autre chose que le jeu frivole des fantaisies et des formes, c'est-à-dire des hommes qui disent ce qu'ils ont demandé à la vie, ce qu'ils ont rêvé de la vie, qui traduisent à leur façon,

en beauté, en poésie, ce que d'autres ont traduit en lois, d'autres en actions, en batailles, en inventions industrielles, en effort commercial : le conflit éternel de l'homme et de la nature, l'âpre concurrence humaine, la lente évolution et les crises violentes des croyances morales et des organismes sociaux. Une œuvre littéraire est un aspect de l'humanité, un moment de la civilisation. La plus légère est toute chargée de sens, si on la considère ainsi. Un sonnet de Voiture ramasse et suppose toute la civilisation de la première moitié du XVIIe siècle, monarchie absolue société polie, domination intellectuelle de l'Italie et de l'Espagne, et la brutalité récente enchaînée par un cérémonial minutieux. On a le droit de regarder dans la littérature la vie qui s'y reflète et la gonfle, et d'y chercher les moyens de préparer des hommes à la vie.

III. — Mais comment l'enseigner pour atteindre ce but ?

Pour plus de précision je passerai en revue les exercices d'une classe de français.

Il en est certes qui paraissent sans rapports avec notre définition de l'éducation. Que peut faire l'analyse grammaticale pour le service de la démocratie ? Plus qu'on ne croit, si nous savons toujours derrière

l'exercice scolaire apercevoir un esprit vivant et mobile, qui se forme ou se déforme. Bossuet disait à peu près ceci au dauphin : « Ce n'est pas le barbarisme ou le solécisme qui est grave dans votre thème, c'est la paresse d'esprit, la négligence, l'incuriosité que la faute manifeste. » Et ce qu'il faut tâcher de rectifier, c'est la faute sans doute du devoir, mais c'est surtout le défaut de l'esprit. Nous sommes parfois, nous autres professeurs, — les meilleurs, les plus conscencieux, d'entre nous — nous sommes parfois un peu maniaques. Nous nous intéressons, nous nous dévouons plus au thème, à la dissertation, jadis aux vers latins qu'à nos élèves. Et nous oublions parfois que notre but ne doit pas être d'obtenir le thème idéal, le discours modèle, enfin le bon devoir, mais un bon esprit. Il faut nous purger de ce culte superstitieux de l'exercice scolaire, regarder toujours au delà de la copie correcte ou incorrecte le petit être moral qui s'y est si peu que ce soit déposé ou révélé. Les élèves, toujours clairvoyants, sentent bien la différence. Ils sourient de nos enthousiasmes et de nos sévérités qui s'arrêtent au devoir : jamais, quand nous cherchons, quand nous avons touché l'esprit qui avait agi dans le devoir.

Mais de plus, en eux-mêmes, nos exercices de classe auront tous, si nous le voulons, une efficacité éducative, s'ils sont subordonnés à l'idée du vrai.

Dès le bas âge et les premières études, le sens du vrai se prépare, par le soin qu'on a de ne pas apprendre à l'enfant des mots, de ne pas l'habituer à emmagasiner des mots, à répéter des mots, sans les comprendre. Nous avons ici peut-être encore des progrès à faire. Il est mauvais que pour l'enseignement *nécessaire* de la grammaire on fasse apprendre à l'enfant des listes de mots qui sont en dehors du vocabulaire de l'enfance, les choses étant hors de l'expérience de l'enfance. J'entendais l'autre jour un petit bonhomme de sept ans fort affairé à se loger dans la tête *préfix*, *abstrait*, *concret*, et le féminin de *préfix*, d'*abstrait*, et de *concret* : un mot inusité, et deux mots inexplicables. Nous aurons peine à faire de bons esprits, quand les commencements auront été aussi propres à les fausser.

Mais je reviens aux classes supérieures où j'ai pu faire des expériences multiples et prolongées. Il y a là deux exercices fondamentaux : la composition française, et l'explication française.

Je suis mal satisfait, je l'avoue, de la composition française telle qu'elle se fait la plupart du

temps dans nos classes, telle que je l'ai pratiquée moi-même pendant dix-huit ou vingt ans. Elle se présente sous deux formes : discours et dissertation. Le *discours* se justifiait : 1° quand il y avait une doctrine du goût; il était l'application des règles du style et de la rhétorique; 2° quand, le moral se formant ailleurs, il ne s'agissait que d'assouplir l'esprit; on l'habituait à trouver des arguments pour toute cause, le choix futur des causes ne regardant pas le régent de classe; 3° quand l'enseignement de l'histoire n'existait pas, ou quand il était rudimentaire et sec; le discours conduisait les esprits vers la réalité vivante de l'histoire [1], il introduisait à la psychologie des grands hommes, à la philosophie des grands événements. Mais il supposait constamment une préférence du vraisemblable au vrai, une témérité brillante de construction sur une information inexacte et insuffisante, qui sont des choses mauvaises. Ni le sens du vrai, ni l'amour du vrai ne se développaient par un exercice qui exigeait tantôt les artifices de l'avocat, tantôt les fictions de l'artiste.

Nous avons d'ailleurs à peu près lâché le discours politique et historique, et nos élèves ne courent plus

(1) Michelet; Taine; Paradol; Sarcey.

guère après les habiletés oratoires ni les convenances dramatiques. Sous forme de discours et de dissertations, c'est l'histoire littéraire et la critique littéraire qui règnent dans la composition française : l'histoire littéraire, c'est-à-dire parler de ce que l'on ne sait pas, sans avoir lu les textes, sur la foi d'un manuel ; la critique littéraire, c'est-à-dire parler de ce qu'on n'atteint pas, de ce qu'on ne comprend pas, sur des autorités. Verbalisme creux, démarquage et plagiat, insincérité et abdication du sens propre, ou au contraire étourderie audacieuse à affirmer sans savoir : voilà les résultats, je ne dis pas généraux mais trop fréquents de l'exercice que nous pratiquons. Chez les bons élèves, me dira-t-on, ces inconvénients n'existent pas. Pas toujours j'en conviens, mais plus encore qu'il ne faudrait. Et puis il y a les moins bons, les médiocres, les mauvais, qui ne sont plus aujourd'hui à sacrifier comme le déchet nécessaire d'une fabrication supérieure. Ceux-là, c'est-à-dire *la majorité*, notre composition française les dépasse.

Le vice radical, que la substitution de la dissertation au discours n'a pas fait disparaître, a au contraire aggravé, c'est que cette composition veut un effort de création personnelle, est un exercice d'art. Je lisais naguère dans une excellente brochure de M. Pillet

sur l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges de France, un bien remarquable article de M. Eug. Guillaume. Il en attribuait les erreurs et l'insuccès à ce que l'on avait toujours « songé à des vocations d'artistes qui sont l'exception, là où l'on doit s'adresser à la masse[1]. » L'enseignement du dessin, disait-il, « doit, non susciter des hommes de génie, ce qui n'est le propre d'aucune éducation, mais produire des auxiliaires habiles, des praticiens capables, et aussi de bons esprits[2] ». C'est tout notre cas. Nous aussi nous n'avons travaillé qu'à « susciter des hommes de génie », ou de talent, à cultiver « des vocations artistiques. » Nous avons sacrifié la masse aux exceptions qui nous flattaient, nous honoraient. Pour obtenir un Paradol, un About, un Lemaître, nous avons raté, déformé ou rebuté des centaines et des centaines de médiocres que nous pouvions améliorer. Notre composition française, et tout notre enseignement littéraire ne visaient qu'à séparer de la foule, éveiller, affiner et armer l'artiste qui s'ignorait encore dans l'enfant, ou l'orateur, ou le romancier ou le poète ou à leur défaut le journaliste, que nous dressions à n'être qu'un orateur, romancier ou poète

(1) Page 125.
(2) Page 118.

inférieur. La démocratie nous demande autre chose.

Pour la grande masse de nos élèves, la composition française doit être un exercice très simple, intellectuellement et moralement sain. Ne parler que des choses qu'on sait — et je n'appelle pas savoir s'être frotté d'un manuel, — ne discuter que les questions qu'on domine, et l'esthétique littéraire est au-dessus d'un enfant de quinze ans, — traiter des questions limitées dont toutes les données soient exactement déterminées et puissent être réunies par l'observation directe et personnelle de l'élève : voilà, je crois, la grande règle. Cette matière choisie, il faudra la mettre en forme : ordre et clarté de l'exposition, précision et propriété de l'expression, voilà les habitudes que cet exercice devra former. Il y a longtemps que nous tous, professeurs de rhétorique, nous avons cessé d'encourager l'*éloquence*, les *figures*, tout l'appareil de la rhétorique : il nous reste peut-être à cesser de louer et de provoquer les jets d'imagination et les constructions logiques, toute une brillante invention qui donne l'habitude de ne pas regarder ce qui est, et de préférer un bel effet à une vérité simple. Il nous reste à bien concevoir qu'il est plus salubre pour de jeunes esprits d'être exercés à résumer qu'à délayer, à simplifier qu'à amplifier. Je

m'imagine que le modèle de la composition littéraire de l'avenir dans notre enseignement secondaire devra être, non point les harangues du *Conciones* ni le discours académique, ni l'article de Paradol ou de Lemaître, mais le rapport d'affaires : l'exposé exact, ordonné et lumineux, sans éloquence, sans poésie, sans artifice littéraire, d'une question déterminée, dont la solution dépend d'un choix et d'un examen de faits. Cette discipline n'étouffera pas les vocations artistiques : elle donnera aux meilleurs esprits comme aux médiocres des habitudes d'esprit qu'ils ne regretteront jamais d'avoir prises, que la société en tout cas n'aura jamais à regretter de leur avoir imposées. Le génie de Victor Hugo, celui de Chateaubriand ne sont pas attachés à cette facilité d'inexactitude et de falsification que certaines de leurs œuvres nous révèlent.

La lecture et l'explication des textes sont les exercices fondamentaux de la classe de français.

Quels textes choisir de préférence? me demandera-t-on. En effet, je n'ai pas examiné ce point. C'est que les programmes nous lient, et je ne mets pas en question le régime actuel des études : je tâche de définir l'esprit qui doit l'appliquer. Les programmes, donc, nous offrent des listes assez amples dans lesquelles no-

tre choix peut s'exercer. La seule règle, c'est que chacun choisisse les ouvrages qu'il connaît le mieux, qu'il aime le mieux; non pas ceux sur lesquels il a une préparation toute faite, mais ceux qui, pour lui, sont les plus riches et substantiels, et dont le sens se renouvelle et s'approfondit incessamment pour lui. D'ailleurs, qu'on prenne Voltaire ou Bossuet, il n'importe. Et je ne crois pas difficile, en ne retenant même que des auteurs monarchistes et catholiques du XVIIe siècle, d'en tirer, sans jamais les falsifier ni les méconnaître, l'instruction la plus moderne et la plus propre à nos enfants d'une démocratie incroyante. C'est le maître qui importe, non le texte.

L'étude de la langue et de la grammaire doit être ici au premier plan, au nom même de cet esprit de vérité et d'exactitude que nous estimons tous essentiel. Car il faut d'abord bien comprendre ce qu'on lit. Tout ce que l'on dit, tout ce que l'on fait (et je m'y suis souvent associé) contre les excès des grammairiens, doit aboutir non pas à une diminution, mais à une rectification de l'enseignement de la langue et de la grammaire. Que cet enseignement soit un moyen, non un but; qu'il ne se sépare pas de l'étude des textes, qu'il se fasse sur les textes; et l'on y trouvera un puissant secours pour habituer les en-

fants à la précision, à l'exactitude, et pour leur faire comprendre ce qu'on entend par là.

Le sens littéral et même parfois littéraire, bien déterminé à l'aide des ressources que fournit l'étude de la langue et de la grammaire, quel commentaire faudra-t-il donner aux textes ? comment conduire l'explication française ?

Aussi peu d'histoire littéraire que possible. Je la réserverais à l'enseignement supérieur. Par la raison qu'un élève de troisième, et souvent de première, n'a presque rien lu ; et qu'on ne peut faire de l'histoire littéraire, l'histoire du développement et des transformations des genres, sans lui parler et le faire parler de beaucoup de chefs-d'œuvre qu'il n'a pas encore lus, et d'une infinité d'œuvres secondaires — transitions et préparations d'importance historique considérable, de valeur esthétique médiocre ou nulle — qu'il aura le droit de ne jamais lire. Une petite et sommaire chronologie, facile à apprendre, entièrement purgée de formules critiques et de jugements de goût, suffirait à fixer dans les esprits le cadre où viendraient se ranger les œuvres au fur et à mesure des lectures.

Bien entendu, il sera toujours possible, souvent utile pour l'explication d'un texte particulier, d'ou-

vrir quelques percées dans l'histoire littéraire, d'avertir de certaines relations des œuvres à d'autres œuvres; mais cela discrètement, prudemment, jamais en formules toutes faites, et plutôt sous forme d'un avertissement, d'un programme de lectures à faire.

Autant j'ai peur de l'histoire littéraire qui ne serait que l'histoire des genres, autant j'estimerais l'étude historique de la littérature qui s'attacherait à observer la vie humaine inscrite dans les formes littéraires.

Nos élèves s'intéresseront à nos textes, même aux plus austères, si nous leur y faisons voir des âmes, des âmes qui veulent, qui souffrent, qui luttent. L'enfant de bonne heure aime à regarder les hommes agir, il fait ses réflexions sur ce qu'il voit, il amasse une petite expérience. Élargissons-la. Donnons-lui dans la littérature le spectacle d'une infinité de vies, des vies les plus riches qui se soient vécues.

Spectacle pittoresque, dramatique, qui formera le sens psychologique de l'enfant.

Mais comme l'histoire, la littérature ne sera saine et morale que si nous voulons la rendre telle. Nous ne préparons pas des dilettantes, ni des *struggle-for-lifers*.

Nous poserons toujours sur nos textes, avant

toutes les autres, la question de *vérité*. Nous la poserons sous toutes ses formes.

Vérité du texte. Authenticité. Correction. Il ne s'agit pas de faire faire à des enfants de douze ou de dix-sept ans de la haute philologie. Une remarque, une phrase suffisent. Si pendant six ans, l'élève n'a jamais étudié un texte sans que nous lui ayons dit d'un mot s'il était authentique, correct, si *une fois ou deux* seulement en seconde ou en première, sur un cas bien choisi, on lui a montré l'importance et la méthode de ces problèmes, il ne sera pas au sortir du lycée un philologue de mauvais aloi, il sera seulement préparé à comprendre la philologie, lorsqu'il l'étudiera, ou, s'il ne doit pas l'étudier, il aura été averti de ne pas se fier aveuglément et sans contrôle à l'écrit, à l'imprimé, de quelque nature qu'il soit.

Vérité de la forme. Exactitude de l'expression par rapport à l'idée. Sincérité de l'expression par rapport à l'auteur : simplicité et naturel, ou leurs contraires.

Vérité de l'idée : par rapport à l'auteur. Circonstances de biographie, d'éducation qui la lui imposent. Par rapport au temps : états des connaissances, des croyances, de la civilisation qui la déterminent. Mais aussi par rapport à nous : c'est un homme d'aujour-

d'hui que nous formons. Il ne suffit pas de lui faire comprendre ce qui fut vrai à une heure donnée : il faut qu'il entende ce qui n'est plus vrai aujourd'hui, ce qui est actuellement vrai. Donc répugnance ou accord de l'idée avec l'état présent de la science et de la société. Transformations incessantes et profondes des vérités qu'on appelle éternelles : leur renaissance et renouvellement perpétuel, leur adaptation à chaque forme de civilisation. Equivalence morale et sociale d'idées différentes. Les lieux communs sont inutilisables. Il n'y a de vivant et d'efficace que les formes relatives et passagères où le lieu commun logique, abstrait et irréel s'incarne.

Mais cela ne suffit pas encore. Nous ne devons pas oublier que nous avons à former autre chose que des esprits, je veux dire des consciences d'hommes et de citoyens. Il y a un commentaire moral ou social auquel on ne peut pas se dérober.

Pas de sermons ; pas de phrases. Mais d'un mot on peut faire saillir, par la conduite de l'explication littérale ou historique on peut suggérer le sens moral ou social d'un texte. L'auteur est un homme à qui les questions de son temps se posèrent, et qui les résolut, même sans les discuter jamais, par sa vie : il fut égoïste ou généreux, dévoué ou indiffé-

rent à l'utilité publique. Il y a de hautes leçons qu'il ne faut pas craindre de dégager, dans la fameuse lettre de Montaigne aux jurats de Bordeaux, dans l'*Ode* de Malherbe *à Louis XIII partant pour La Rochelle*, dans Bossuet faisant mettre au pilon l'ouvrage de R. Simon, dans la lettre railleuse de Madame de Sévigné sur les paysans bretons qui sont roués, dans la plainte modeste de Boileau terminant la constatation de la ruine publique par un acte de foi au roi. Une instruction d'un autre genre dans la vie de La Fontaine, de Voltaire, de Rousseau. Il n'est rien que nous ne puissions dire, *si nous savons le dire* : si nous le disons en toute simplicité, sans bel esprit, sans rhétorique, sans fanatisme, avec le tact et la discrétion dont la vérité même ne saurait jamais se passer, avec un désintéressement qui ne regarde jamais au delà des murs de la classe. N'ayons pas de faux respect pour les grands écrivains, et ne nous croyons pas obligés d'idéaliser leurs faiblesses ou de masquer leur chutes. Il n'est pas mauvais qu'on apprenne que les plus grands esprits peuvent faillir, et que la loi de vérité, de justice et de solidarité les condamne aussi vigoureusement que les obscurs et les médiocres. Et l'explication historique, l'indication des états de conscience universelle, nationale ou mondaine, selon

lesquels ils ont vécu, nous garantira de l'excès et de l'injustice à leur égard.

Enfin dans nos textes de littérature s'enregistrent toutes les questions morales ou sociales de première importance, chacune sous la forme et l'aspect qu'une époque, une société, une âme lui ont donnés. Il ne faut pas s'en détourner. Ce serait trahir Pascal ou Voltaire que de n'y trouver que des beautés ou des finesses de style, des joies pour le goût, que de se dérober aux grands problèmes moraux ou sociaux que leur forme belle et charmante pose. Ce serait trahir nos élèves à qui nous ne donnerions ainsi qu'une éducation incomplète et insuffisante. L'écolier qui demain entrera dans la vie, qui demain sera homme et citoyen, doit connaître le terrain où son activité s'exercera ; il faut au moins qu'il en ait lu la carte, qu'il sache comment, de quel côté se diriger, quelles étapes il aura à faire, quels obstacles il devra tourner ou franchir. Jamais, je le sais, on ne s'est abstenu chez nous de donner à nos écoliers l'aversion du mensonge, de la délation, de l'espionnage, de leur enseigner le prix des vertus privées et la douceur des vertus de société. Beaucoup de braves gens dévoués à leur famille, agréables à leurs amis, sont sortis de chez nous. Ces types excellents du bon bour-

geois, de l'homme du monde aimable, de l'homme d'honneur, ne suffisent plus à la démocratie française, ni à l'état actuel de la civilisation humaine. Nous devons préparer les jeunes gens à comprendre les questions morales et sociales qu'ils devront résoudre, les préparer à les résoudre avec exactitude, sincérité, désintéressement, justice. Le terrain est brûlant, me dira-t-on. Cela dépend de la façon de s'y prendre. Ces questions se sont posées dans le passé : elles ont été résolues de certaine façon. Nous pouvons montrer comment cette position et cette solution furent relatives à des états de la science et à des états de la civilisation. Une provinciale de Pascal, un chapitre de Montaigne, un discours de Ronsard, un récit de Monluc, une tragédie de Corneille, un sermon de Bossuet, un livre de *Télémaque*, une lettre de Voltaire, un discours de Rousseau, un chapitre de Montesquieu, une époque de Buffon, un morceau de Chateaubriand, un poème de Hugo ou de Lamartine, une narration de Michelet, si nous savons les choisir et les interpréter, contiennent tous les problèmes de la conscience et de la société dont il est nécessaire qu'un jeune esprit soit averti. Autonomie de la conscience, liberté de penser et de vivre, possibilité ou impossibilité d'une morale sans dogme, liberté poli-

tique, problèmes économiques, etc. : il n'est rien qui ne se trouve à une heure donnée dans un texte littéraire, simplifié, clarifié, réduit à ses éléments essentiels. Proposé sous sa forme historique, comme question d'histoire, chacun de ces problèmes peut être défini, sans polémique, sans fanatisme, sans manquer à la neutralité scolaire, si l'on n'entend pas par neutralité qu'on renonce à parler de tout ce que d'autres prétendent avoir seuls le droit d'enseigner.

Est-ce à dire qu'il faille s'abstenir de ramener les esprits vers le présent? Ne peut-on leur montrer si et comment les problèmes d'autrefois se posent dans la société d'aujourd'hui ? Comment les solutions d'autrefois ou sont contestées ou sont abandonnées ou sont maintenues aujourd'hui ? Il faut que ceci se fasse toujours brièvement, discrètement : surtout sans étalage bruyant de sentiment personnel, sans dogmatisme autoritaire, sans prosélytisme fanatique; que cela encore soit exposition historique, non catéchisme ni prêche, mais définition réelle de l'esprit d'une société d'hommes, petite ou grande. Notre préférence intime se fera toujours assez jour, sans que nous la développions jamais. Sur deux ou trois points seulement nous pouvons nous avancer un peu plus, parce que là il

ne peut y avoir d'inconvénients ni de faute à parler net et fort : sur le double et indivisible amour de la France et de l'humanité, sur les principes universels de liberté et de solidarité, sur le respect de la loi. Chacun se comportera ici selon son tempérament, son esprit et sa conscience.

Mais, me dira-t-on, vous avez remplacé l'ancien exercice de goût par quelque chose de bien plus difficile et hors de la portée des élèves. Je ne le crois pas. Nos élèves nous arrivent le cerveau vide de pensée littéraire, le sentiment brut et l'imagination inerte : à la plupart d'entre eux, la famille ne fournit rien. Au contraire, ils ont toujours une culture morale et sociale, grossière ou fine, mauvaise ou bonne. Ils ont une expérience morale, une provision d'idées, de préjugés, de sentiments, d'observations, bien plus riche qu'on ne croit souvent. Ils sont membres d'une famille et ont senti de ces relations tour à tour le poids et l'appui, obligés à obéir, ou habiles à dominer, en tous cas protégés en même temps que commandés : ils ont réagi, échangé. Ils sont membres d'une société d'enfants, et éprouvent chaque jour les maximes de l'égoïsme et de la solidarité. Voilà une matière assez riche que nous n'avons pas à créer, que nous n'avons qu'à travailler, épurer,

façonner pour en tirer l'homme moral et social.

Et pendant que nous aurons fait porter tout notre effort sur cette réduction de la littérature à l'histoire, et sur cette formation de la conscience intellectuelle, morale et civique par l'étude littéraire, ne croyons pas que l'éducation esthétique ait été pour cela négligée. L'essentiel sera fait comme il faut, précisément parce que nous aurons rejeté l'inutile, l'impossible et la mauvaise méthode.

En étudiant la langue et sa grammaire dans les textes, en observant *pour l'élucidation de sens* la propriété, la netteté, la précision du langage, en recherchant le rapport de la forme à l'idée, de la forme et de l'idée à la vie, surtout en n'ayant jamais à travailler que sur des chefs-d'œuvre, notre écolier n'aura pas appris à faire des articles de critique; il ne saura pas discuter sur des formules et résoudre les vastes, les hautes questions d'esthétique ou d'histoire littéraire. Mais il aura tous les éléments d'une culture esthétique. Il ne sera pas un artiste, mais encore moins une contrefaçon d'artiste, un artiste raté. Il aura acquis les connaissances techniques, il aura fait l'apprentissage pratique, qui sont la base et la condition du goût et du sens artistique. Il pourra développer ces commencements à l'Université

s'il y va, ou chez lui par la lecture s'il continue à lire. Nous lui aurons donné non pas du goût, mais les moyens d'avoir un jour du goût, s'il est capable d'en avoir. Nous lui aurons enseigné tout ce qui peut s'enseigner, sans lui inoculer *scribendi cacoethes*, ni la maladie de la critique. Il ne fera peut être de sa vie une dissertation sur la poésie ; mais il lira des poètes ; ce qui devient rare, à ce que nous affirment leurs éditeurs.

N'oublions pas qu'il reste à nos élèves, en nous quittant, toute la vie, que la fin des études est le commencement de la vie, et qu'il ne s'agit pas de leur avoir fait apprendre tout ce qu'ils sauront, faire tout ce qu'ils feront : nous ne pouvons, nous ne devons songer qu'à leur fournir des éléments, dont ils feront quelque chose ou rien — c'est leur affaire —, et à leur inspirer la bonne volonté d'en faire quelque chose.

VII

LES ÉTUDES GRÉCO-LATINES
ET LA DÉMOCRATIE

Par M. Alfred CROISET.

Mesdames et Messieurs,

Les études gréco-latines sont aujourd'hui fort attaquées.

Beaucoup de bons esprits sont convaincus qu'il y aurait avantage à faire disparaître de l'enseignement secondaire le grec et le latin, qui deviendraient des objets d'étude réservés à quelques spécialistes, comme l'arabe ou le sanscrit, et qui laisseraient place, dans les classes, aux langues vivantes, aux sciences, au français.

Je suis pour ma part d'un avis opposé. Je crois que le grec et le latin ont encore, dans notre société démocratique, un rôle considérable à remplir. Mais je reconnais que la question mérite examen, que les

raisons qui ont assuré jusqu'ici le règne du grec et du latin peuvent n'être plus valables, et que les méthodes suivies depuis la Renaissance peuvent ne plus convenir à nos besoins. Je voudrais donc aborder le problème en toute liberté d'esprit et en toute franchise, en ayant grand soin de ne pas me payer de mots, de ne pas plaider une thèse d'école et de ne pas dépasser ma pensée. Je commencerai donc par écarter les raisons pour et contre qui me semblent peu solides, et par établir le plus nettement possible le terrain sur lequel j'entends me placer.

Et d'abord, d'où vient la place prépondérante occupée par les études gréco-latines dans notre enseignement secondaire?

C'est là un fait historique qui s'explique par des raisons très simples. Si l'on étudie le latin aujourd'hui dans nos lycées, c'est que le latin, depuis l'antiquité, n'a jamais cessé d'être la langue de l'Église et des clercs, et que les collèges, au Moyen âge, ont été essentiellement ecclésiastiques; c'est en outre que le latin, à la Renaissance, est apparu aux humanistes comme la langue par excellence de la civilisation retrouvée. Ainsi la tradition ecclésiastique d'une part, de l'autre l'humanisme, malgré leur opposition foncière, se sont trouvés d'accord pour

proclamer l'excellence du latin. Quant au grec, c'est uniquement l'humanisme qui l'a adopté, et de là vient qu'il n'a jamais eu, dans nos collèges, des racines aussi profondes que le latin. Ces raisons historiques expliquent à merveille que notre enseignement secondaire ait été jusqu'ici gréco-latin avant tout. Mais il est clair qu'elles n'ont plus aujourd'hui la même force probante qu'au XVIIe ou au XVIIIe siècle. Que le latin soit la langue de l'Église, c'est là une considération de peu de poids aux yeux de notre démocratie laïque. Que le grec et le latin aient été les véhicules nécessaires de l'humanisme, c'est-à-dire, à une certaine date, des instruments de civilisation rationnelle et de beauté, c'est incontestable; mais il n'en résulte pas nécessairement que la raison et la beauté, développées dans nos sociétés modernes par quatre siècles de culture gréco-latine, aient aujourd'hui encore besoin de ces mêmes instruments. Le premier devoir d'un bon maître est de mettre ses élèves en état de se passer de lui : les Grecs et les Latins ont été pour nous d'excellents maîtres, mais leurs leçons nous sont peut-être devenues inutiles. Ainsi les raisons purement historiques ne sauraient *a priori* déterminer aujourd'hui notre conviction sur l'utilité présente de l'enseignement gréco-latin.

C'est pourquoi les défenseurs de cet enseignement ont éprouvé depuis longtemps le besoin d'ajouter aux raisons historiques des arguments d'ordre théorique. Ils ont dit que l'étude des langues anciennes était une excellente gymnastique pour l'esprit. On a même été jusqu'à dire qu'il était impossible de bien savoir sa propre langue si l'on ne savait qu'elle seule. Ces arguments théoriques ne sont pas sans valeur, mais ils ne sont pas décisifs. La question n'est pas de savoir si l'étude des langues anciennes est ou n'est pas une gymnastique utile pour les jeunes intelligences, mais si elle est la meilleure qu'on puisse imaginer. Quant à prétendre que la traduction d'une langue étrangère soit le seul moyen d'apprendre sa propre langue, c'est d'abord une exagération manifeste. Car ni les Grecs n'ont jamais su d'autre langue que la leur, ni les femmes, en général, n'apprennent le français à l'aide d'une langue étrangère. Ensuite, si l'on admet que l'exercice de la traduction soit excellent à tous égards, ce qui est aussi mon opinion, il ne suit pas de là que la traduction des langues anciennes ne puisse être remplacée avantageusement par la traduction d'une langue moderne.

Écartons donc toutes ces raisons historiques et

théoriques pour ne pas encombrer la discussion de considérations inutiles ou peu probantes.

Mais, d'autre part, un certain nombre des arguments invoqués par les adversaires des études gréco-latines ne méritent pas davantage d'être retenus. On entend souvent invoquer, contre le grec et le latin, la surcharge croissante des programmes, le caractère aristocratique ou suranné de cet enseignement. Rien de tout cela n'est bien sérieux. La surcharge résulte en général d'une mauvaise distribution du travail et peut se produire dans un enseignement même simplifié en apparence : en fait, on ne voit pas que nos élèves soient moins accablés aujourd'hui qu'il y a trente ans, malgré le recul du grec et du latin, ni que le français ait gagné ce que les langues anciennes ont perdu. Le caractère aristocratique qu'on reproche à l'enseignement gréco-latin consiste simplement en ceci que tous les enfants ne peuvent le recevoir. Mais il faudrait en dire autant de toute culture inégalement répartie. Une certaine intelligence fine de Racine est tout aussi aristocratique que l'aptitude à goûter Virgile. Et il en est de même d'une éducation scientifique ou historique poussée un peu loin. La vérité est qu'il faut autant que possible, dans une société démocratique,

n'exclure de la culture supérieure aucun de ceux qui peuvent en tirer un réel profit. Mais c'est affaire d'organisation sociale, non de programmes scolaires. Ce qui serait aristocratique aussi, dans le pire sens du mot, c'est que certains lettrés en vinssent à mépriser ceux qui auraient reçu une autre forme de culture qu'eux-mêmes. Mais ceci non plus ne relève pas des programmes : le remède à ce mal est dans l'état général des mœurs et de l'esprit public. Quant au reproche d'être suranné, tout enseignement qui porte sur le passé y est exposé au même titre que celui du grec et du latin. Le XVIIe siècle aussi, à bien des égards, est suranné. Ou plutôt, ce qui peut sembler suranné dans ces études, c'est peut-être l'esprit qui les anime ; mais il faut changer cet esprit. Si l'on étudie le XVIIe siècle comme l'exemple toujours vivant d'un idéal immuable, on fait une œuvre qui a un caractère suranné. Si l'on se place, pour l'étudier et le goûter, à un point de vue franchement historique, rien au contraire n'est plus moderne. Mais c'est justement ce qu'il faut faire aussi en étudiant l'antiquité gréco-latine.

Comment le problème doit-il donc, à mon sens, être posé ? Et quelle est, en définitive, la thèse

exacte que j'entends soutenir ? Elle peut se résumer dans les termes suivants :

1° L'enseignement gréco-latin n'est pas la forme unique et sacro-sainte de la culture dite « secondaire ». Je conçois sans peine un enseignement vraiment secondaire sans grec ni latin, comme l'est actuellement l'enseignement des jeunes filles.

2° Mais j'estime que *pour des garçons*, d'esprit moins souple et moins fin, il y a grand avantage, *surtout s'ils doivent consacrer la plus grande partie de leur vie à des travaux intellectuels*, à recevoir d'abord la forte préparation des études gréco-latines, qui donneront à leurs travaux ultérieurs des fondements plus solides et plus résistants.

3° La méthode à suivre, d'ailleurs, devra être déterminée par la conception du but à atteindre, qui n'est pas de former des lettrés aimables, mais des intelligences robustes, capables de produire de riches moissons d'idées et d'actes, grâce au labour profond qu'elles auront reçu.

C'est dans cette mesure et dans cet esprit que je crois à l'utilité d'un enseignement gréco-latin. Essayons de voir en quoi il peut être utile et à quelles conditions.

I

Les adversaires les plus résolus des études classiques ne sauraient cependant méconnaître un point capital : c'est que l'antiquité n'est pas une chose lointaine et morte, étrangère à notre humanité présente, mais qu'elle constitue pour une large part notre fond intellectuel et moral. Elle est une partie considérable de nous-mêmes. Entre elle et nous il y a non pas des relations accidentelles, mais une véritable filiation; d'abord par l'hérédité obscure des idées et des langues qui s'est poursuivie à travers le Moyen âge, ensuite par la rénovation éclatante de la tradition antique au XVI[e] siècle. Notre littérature, notre philosophie, notre morale privée et publique sont tout imprégnées de classicisme. Nous avons l'antiquité, pour ainsi dire, dans le sang et dans les moelles. Il n'en est pas de la civilisation gréco-latine comme des civilisations de l'Orient, qui n'ont agi sur nous que d'une manière indirecte, ou comme des grandes civilisations modernes, dont le développement a été parallèle au nôtre et dont l'influence sur nous a été intermittente. Ici, la continuité est directe et ininterrompue.

En littérature, notre idéal de composition harmonieuse, de clarté raisonnable, est tout classique. Nos genres littéraires sont, pour la plupart, les genres même de l'antiquité. Dans le détail des idées et du style, nos grands écrivains sont les disciples directs des anciens. Qu'on imagine un Rabelais, un Montaigne, un Corneille, un Racine, un Molière, un Bossuet, séparés de la tradition gréco-romaine : il est impossible d'en concevoir même l'idée. En philosophie et en science, nous ne sommes pas moins des classiques. L'idée de la science est née en Grèce. Notre géométrie est grecque d'origine. Notre conception d'un ordre régulier du monde, notre idée de loi rationnelle et scientifique, nous viennent des premiers Ioniens. La plupart de nos systèmes ont leurs prototypes et leurs ébauches dans le monde grec. Notre idéal de l'honnête homme est encore, à très peu près, celui de Socrate. Notre morale civique nous vient pour les trois quarts d'Athènes et de Rome. Et plus l'esprit moderne s'affranchit du Moyen âge en se développant dans le sens de la démocratie et de la science, plus il se trouve rapproché de ses origines gréco-romaines. Car nous sommes, à beaucoup d'égards, plus près de nos lointains ancêtres classiques que ne l'étaient nos pères du XVIIe siècle.

Chacun de nos progrès, dans l'ordre de la science ou de la politique, bien loin de nous éloigner de notre vraie tradition, nous y ramène. La grande voie rationnelle et humaine que les anciens avaient frayée nous apparaît de plus en plus comme la route nécessaire de l'humanité en marche, et nous ne cessons d'y avancer.

Étudier la pensée antique, ce n'est donc pas faire œuvre de curieux et de dilettantes : c'est vraiment remonter à nos origines ; c'est prendre le fleuve à sa source, ce qui est le seul moyen de le bien connaître et de ne pas se tromper sur sa direction. Ignorer cette partie de nos origines, ce serait nous ignorer nous-mêmes. L'oubli volontaire de notre passé, d'un passé si vivant et si présent, serait une véritable mutilation de notre intelligence. Autant vaudrait fermer nos regards à tout ce qui dépasse l'horizon de la génération présente, et déclarer, par exemple, que les Français du xxe siècle n'ont pas besoin de savoir ce qui s'est passé en France au xviie et au xviiie siècle. C'est là que devraient en venir les adversaires des études classiques, s'ils osaient être conséquents.

Ces vérités sont tellement évidentes que très peu de personnes osent déclarer sans réserves que toute

étude de l'antiquité doive être proscrite. On ne va pas jusque-là. On accorde l'utilité de quelques notions d'histoire ancienne. Ce qu'on veut surtout exclure, c'est l'étude des langues classiques. Mais on admet qu'il serait bon de faire connaître par des traductions les grandes œuvres de l'antiquité. Et l'on ajoute même volontiers que cet emploi des traductions aura de grands avantages : car, d'une part, il fera disparaître des études fastidieuses ; et, d'autre part, il donnera à nos élèves une connaissance plus réelle des littératures antiques que celles qu'ils puisent aujourd'hui dans des explications de textes toujours imparfaites et morcelées. N'est-ce pas par des traductions, nous dit-on, que la plupart des hommes cultivés connaissent aujourd'hui les choses de l'ancien Orient et même beaucoup des littératures étrangères modernes !

Ainsi présentée, l'objection n'est pas sans valeur, et je reconnais très volontiers pour ma part qu'elle renferme une part de vérité. Je ne crois sans doute pas que l'étude directe des textes donne des résultats aussi médiocres qu'on le dit, et surtout je ne crois pas que cette médiocrité des résultats, si elle existe, soit nécessaire. Mais je reconnais sans difficulté les bons effets des traductions, dont je voudrais

que l'usage se répandît. A quoi j'ajouterai même qu'il y a encore un autre moyen de pénétrer assez avant dans la connaissance de l'antiquité sans recourir à l'étude des langues : c'est l'étude des œuvres d'art, qui parlent un langage bien plus aisément accessible que les textes et qui nous révèlent sur les époques disparues une foule de choses intéressantes et profondes, si l'on sait les interroger. Mais je ne crois pas exagérer d'autre part si je demande à mes adversaires de reconnaître à leur tour que la connaissance directe des textes, si elle est possible, vaudra toujours mieux que la lecture des traductions, qu'elle ajoutera beaucoup à l'intelligence des œuvres, qu'il y a nécessairement, dans la langue des grands écrivains, quelque chose d'intraduisible, et que le génie d'un peuple s'exprime dans le caractère même de sa langue avec une finesse qui s'évapore à travers les à peu près de la meilleure traduction. Une traduction est comme le moulage en plâtre d'un original en marbre. Le moulage vaut mieux, sans doute, que l'absence de toute reproduction ; mais il reste bien loin de l'original.

Toute la question est donc de savoir s'il est possible pratiquement de donner à nos élèves la connaissance directe des originaux. Or je crois que c'est non

seulement possible, mais facile, et que des raisons pédagogiques très fortes doivent faire maintenir, au moins pour une partie des jeunes générations, l'étude des langues anciennes, de manière à leur permettre de faire directement connaissance avec des littératures merveilleusement appropriées à leur éducation.

Le mot de La Bruyère sur l'étude des langues est toujours vrai : cette étude convient à merveille à l'âge des enfants, dont la mémoire toute fraîche est capable de garder fidèlement un riche vocabulaire, et dont l'esprit curieux trouve du plaisir à toute nouveauté.

Plus tard, l'intelligence du jeune homme, plus vigoureuse, s'attachera davantage aux choses et aux idées. Dans les premières années, le mystère même des mots a de l'attrait, et une foule de notions encore à demi obscures entrent ainsi insensiblement dans le trésor de l'esprit, qu'elles enrichissent pour l'avenir. C'est d'ailleurs la marche naturelle des choses : l'enfant apprend à penser en apprenant à parler. Sa mémoire retient d'abord les mots, dont le sens peu à peu se découvre à lui, si bien qu'il se trouve avoir acquis des idées sans le savoir.

En fait, il est certain que nos élèves des classes

de grammaire apprennent le latin et même le grec avec une extrême facilité. Si le reproche souvent adressé à nos lycées, de ne point enseigner véritablement les langues anciennes, a quelque chose de fondé, c'est qu'on envisage surtout le résultat final, tel qu'il apparaît au baccalauréat, par exemple. Mais on oublie de se demander si l'enseignement des classes supérieures, avec ses programmes surchargés, avec les objets d'étude si variés qu'il offre ou qu'il impose aux adolescents, avec les préoccupations de toute sorte dont il s'accompagne, ne doit pas être rendu seul responsable de cet état de choses.

Un élève de quatrième donne fréquemment des espérances que le bachelier ne réalise pas. Mais ce n'est pas sa faute, ni la faute des langues anciennes : c'est qu'on a tout fait, en général, pour lui faire oublier ce qu'il savait. J'affirme donc sans hésiter qu'il n'y a pas de difficulté sérieuse à faire apprendre à des enfants les langues anciennes.

Or les avantages pédagogiques de cette étude sont très grands, même à ne considérer que la question de langue, et indépendamment de la valeur littéraire des textes à étudier.

Je disais tout à l'heure qu'il n'était pas indispensable, pour savoir sa propre langue, d'en savoir une

autre. Mais cet aveu ne doit pas faire méconnaître que la traduction d'un texte étranger en français est un exercice incomparable pour le développement d'un esprit d'enfant, et qu'en particulier les textes anciens présentent à cet égard des qualités de premier ordre. Qu'est-ce que traduire ? C'est « repenser », en une langue différente, la pensée de l'auteur original. L'enfant qui traduit n'a pas à faire d'efforts pour inventer ; mais il doit comprendre, et comprendre avec précision, avec finesse, en évitant l'à peu près. Et il faut qu'il cherche dans le petit trésor des mots français dont sa mémoire est munie, les mots et les tournures qui peuvent exprimer l'idée donnée, jusque dans ses nuances les plus fines. Il n'aurait pas été capable d'inventer l'idée par lui-même, car c'est une idée virile et il n'est qu'un enfant. Mais il la fait sienne par l'intelligence qu'il en acquiert. L'effort est sérieux, sans être excessif. Et, dans cette lutte avec une pensée plus forte que la sienne, il se fortifie insensiblement, comme par une gymnastique habilement graduée.

Il y a la même différence entre lire simplement un texte étranger et le traduire, qu'entre regarder un objet et le dessiner soi-même : une copie intelligemment exécutée fait pénétrer dans l'âme du mo-

dèle plus que vingt observations superficielles. — Faut-il ajouter que cet exercice de traduction, excellent en soi pour l'élève, ne l'est pas moins en ce qui regarde l'action du maître ? Tous les professeurs savent combien il est difficile d'expliquer un texte français d'une manière vraiment intéressante, sans subtilité comme sans platitude. Il n'y a pas d'exercice plus redouté que celui-là des candidats aux agrégations. Il n'y en a pas qui exige davantage, de la part du maître, quelque chose de plus que cette part de savoir, de bon sens, de conscience, qu'on est en droit de demander à tous. Il y faut une sorte de talent; à tout le moins, beaucoup de goût et de finesse. Il en résulte que la lecture et l'explication d'un texte français, qui peuvent être un exercice excellent et même délicieux, peuvent aussi ne donner parfois qu'un profit médiocre. Au lieu que la traduction, même aux mains d'un maître ordinaire, donne forcément d'excellents fruits, parce que la collaboration de l'auteur original y est bien plus active que dans le simple commentaire d'un écrivain français.

Mais ce qui est vrai de la traduction en général l'est tout particulièrement de la traduction des textes classiques. Les textes modernes écrits dans une langue étrangère peuvent assurément fournir aussi de bonnes

matières à des exercices de traduction ; mais ils n'ont pas tout à fait les mêmes qualités. Tantôt ils sont trop faciles ; en ce sens que, les peuples modernes s'étant développés parallèlement et s'étant fait beaucoup d'emprunts, il y a dans leurs diverses langues tout une partie qui est cosmopolite, pour ainsi dire, et qui se transcrit plutôt qu'elle ne se traduit. A d'autres égards, ces textes sont trop difficiles ou au moins trop éloignés de notre génie ; car la partie non cosmopolite des langues modernes répond souvent à un tour particulier d'esprit ou d'humeur qui se prête mal à une traduction vraiment française. Il n'en est pas de même des langues anciennes, qui sont également éducatives dans ce qu'elles ont de semblable à notre langue et dans ce qu'elles ont de différent. Elles sont en général plus concrètes, plus pratiques, plus simples d'expression. Par là, elles conviennent à merveille à l'âge des enfants, et elles sont un excellent exemple ; car l'excès de l'abstraction est un danger contre lequel nous avons avantage à nous tenir en garde. De plus, bien que synthétiques par les formes grammaticales, ce qui oblige l'enfant à un travail d'analyse très utile, elles sont analytiques par la marche générale de la phrase et de la pensée ; l'imagination et la raison, la pas-

sion et la dialectique s'y unissent dans une harmonie vraiment exquise, que nous comprenons et que nous goûtons naturellement, comme la forme de langage la mieux appropriée à notre propre génie. Elles ne sont ni apocalyptiques ni pédantesques. Elles sont raisonnables et lumineuses.

Pour toutes ces raisons esthétiques et psychologiques, elles méritent de conserver dans l'éducation une place d'honneur.

Mais il y a, de plus, en ce qui concerne la langue latine, une considération d'intérêt pratique qu'on ne saurait laisser de côté. Le latin n'est pas pour nous une langue comme une autre, une langue isolée, à juger en elle-même pour son mérite propre. C'est une langue mère dans toute la force du terme. C'est d'elle que notre français est sorti. Et non seulement le français, mais toutes les langues romanes. Savoir le latin, c'est bien autre chose que de savoir une langue particulière : c'est posséder la clef qui ouvre et facilite, outre la connaissance profonde du français, l'étude de l'italien et de l'espagnol, sans parler du portugais, du roumain et des langues romanes secondaires. Comment négliger de gaieté de cœur un tel avantage ? Aujourd'hui, la faveur va plutôt aux langues germaniques, pour des raisons

faciles à comprendre. Mais il ne faut pas oublier la place immense que tiennent dans le monde les langues romanes, ni croire que leur avenir soit médiocre. Entre toutes ces langues sœurs, le latin est le lien commun. Il est d'un intérêt capital de ne pas rompre ce lien, mais plutôt d'essayer de le fortifier.

Si l'on considère non plus les langues seulement, mais les littératures de l'antiquité, et qu'on s'attache au fond des choses, les raisons de l'enseignement gréco-latin sembleront encore bien plus fortes, et j'ose dire que, pour n'en pas sentir la valeur, il faudrait une étrange méconnaissance des aptitudes de l'enfant et des besoins de notre pédagogie.

A ce point de vue, le premier mérite des littératures anciennes, et l'on ne saurait trop y insister, est d'être des littératures *jeunes*, des littératures qui, par la nature des idées et des sentiments, s'adaptent comme d'elles-mêmes aux besoins de l'éducation, où l'enfant pénètre de plain-pied, et où les idées les plus hautes, les plus utiles à la formation de son esprit et de son caractère, se présentent sous un aspect qui les lui rend facilement accessibles. Aucun de ceux qui ont eu quelquefois le malheur de travailler à établir des programmes ne me contredira si j'affirme que, dans la rédaction d'un pro-

gramme d'auteurs français pour les plus jeunes élèves de nos lycées, une difficulté sérieuse qu'on rencontre d'abord vient de ce que la plupart de nos grands écrivains sont des hommes de civilisation très complexe et très savante, qui ont écrit pour des hommes pareils à eux, sur des sujets et dans un esprit peu conformes aux besoins de l'enfant ou même de l'adolescent. En dehors de La Fontaine et parfois de Fénelon, qui donc, parmi nos classiques, est vraiment à la portée des enfants? Et je parle ici du fond des choses, non du style. L'héroïsme de Corneille convient à la jeunesse, mais combien la psychologie de Racine dépasse en réalité nos collégiens de quinze à seize ans! De Bossuet, ce qui leur est le plus abordable, c'est surtout ce qui, dans le *Discours sur l'Histoire universelle*, est directement traduit ou emprunté de l'antiquité. Mais dans les *Oraisons funèbres* déjà, combien de choses qu'il est difficile de comprendre véritablement sans une éducation historique et générale assez profonde! Les littératures antiques, au contraire, où s'expriment des civilisations jeunes, sont naturellement simples, aisément comprises de la jeunesse, qui en est précisément à cette étape du développement individuel que représentent, dans le développement de l'huma-

nité, les civilisations de la Grèce et de Rome.

Homère et Hérodote ont, à la lettre, l'âge de nos enfants. La psychologie d'un Achille, celle même d'un Ulysse, sont d'une simplicité sans égale. Comparez l'âme d'un héros antique à celle d'un Werther ou d'un Faust. Les récits d'Hérodote valent des contes de fée, par la naïveté populaire et la grâce avisée. Et cependant cette simplicité naïve est sublime. Les histoires d'un Léonidas, d'un Thémistocle, d'un Aristide sont pleines d'enseignements admirables, à la fois très nobles et très aisément intelligibles à de jeunes esprits. Même la philosophie et la politique de l'antiquité sont relativement simples. Les idées qui inspirent Démosthène sont de celles qu'un jeune homme peut comprendre sans peine et goûter avec enthousiasme. La grandeur de Socrate est très simple et sa profondeur est pleine de bonhomie. Les Romains sont un peu moins jeunes, assurément. Cependant, si l'on met de côté Horace, qui convient mieux à des hommes faits qu'à des enfants, les principaux classiques latins n'expriment que des idées et des sentiments que nos élèves peuvent pénétrer sans difficulté. Tite-Live et même Virgile ont pour de jeunes imaginations un attrait infini. Presque toute la substance de l'antiquité peut

être offerte à nos élèves et assimilée par eux, à la seule condition que le maître ose choisir, élaguer, et ne pas s'asservir à ces scrupules pédantesques de fidélité littérale ou de purisme qui ont fait critiquer des recueils exquis comme le *Selectæ*, comme le *Narrationes* ou le *Conciones*, ou comme des Extraits de Plutarque. Vouloir offrir à nos élèves exclusivement des ouvrages complets, sous le prétexte de leur en faire saisir l'ensemble, c'est lâcher la proie pour l'ombre. Le plus souvent, ils sont peu capables d'apprécier l'ensemble d'un ouvrage étendu, tandis que les anecdotes, les récits, les développements limités dont ces ouvrages fourmillent seraient pour leur esprit et pour leur cœur la nourriture la plus substantielle à la fois et la plus savoureuse.

Ces littératures jeunes ont un autre mérite : c'est d'être naturellement laïques et civiles. J'ai dit, dans une conférence précédente, qu'on pouvait expliquer même Bossuet dans un esprit libre et scientifique, quoique respectueux. J'en suis en effet très convaincu. Mais il est tout de même plus facile d'expliquer ainsi Hérodote ou Démosthène. Et l'on y trouve en outre cet avantage, qu'au lieu d'idées sujettes à la polémique, ce qu'on y rencontre surtout, c'est le fonds d'idées morales et politiques dont nous vivons tous

aujourd'hui, quelles que soient nos opinions particulières : c'est l'amour du bien public, le dévouement à la cité, le respect de soi-même, la soumission aux lois, le sentiment supérieur de la justice non écrite, tout ce qui est l'âme de nos démocraties. En ce sens, les anciens, je le répète, sont nos contemporains, plus encore que les hommes du XVIIe siècle. Car, ce qu'ils expriment, ce sont les idées mêmes qui sont le fondement de notre civilisation ; mais ils les expriment avec une simplicité qui les dépouille de leurs difficultés apparentes, et surtout qui les soustrait à toutes les discussions accessoires dont la suite des temps a pu les envelopper, pour nous les montrer de nouveau dans leur radieuse pureté.

Les qualités purement littéraires des œuvres antiques ne sont pas moins dignes de les recommander à des éducateurs soucieux de leur tâche. Je ne veux pas dire, assurément, que les grandes littératures modernes soient inférieures aux littératures antiques. La question n'est pas là. Tout ce que j'affirme, c'est que les qualités propres des littératures antiques sont précisément celles qui conviennent le mieux à l'éducation de notre jeunesse. Tout à l'heure, déjà, en parlant des langues anciennes, j'ai dit

quelque chose de leur caractère littéraire. Mais ce caractère éclate bien mieux encore dans l'ensemble des œuvres. Ce qui les distingue essentiellement, c'est que leur beauté est faite surtout de raison harmonieuse. Ni l'imagination, bien entendu, ni la passion, ni même la sensibilité n'en sont absentes ; mais ce n'est pas par ces qualités qu'elles sont uniques : c'est plutôt par l'équilibre aisé, par la belle et simple ordonnance, par cette netteté lumineuse de l'ensemble et des détails qui satisfait pleinement la raison et qui la charme. Or ce sont là, par excellence, les qualités éducatives. La sensibilité, l'imagination, la passion sont choses personnelles, accidentelles, variables, qu'il est peu utile et qu'il peut être dangereux de cultiver. La raison, au contraire, sert à tous et à tout. On ne saurait trop la fortifier. Elle est la langue universelle par où tous les hommes se comprennent et se rapprochent. Un art qui s'en inspire avec goût a par cela même quelque chose d'universel. Les autres qualités n'auront tout leur prix et toute leur force que si elles couronnent la raison et lui servent de parure. La culture des qualités rationnelles et harmonieuses est utile en tout pays ; nulle part, à coup sûr, plus qu'en France, où les qualités trouvent un sol merveilleusement appro-

prié. Elles sont conformes à notre génie héréditaire, à nos instincts les plus profonds. C'est par elles que notre pensée et nos arts ont pris dans le monde la place qu'ils y occupent. Nous avons un intérêt de premier ordre à les entretenir religieusement. Car nous ne sommes pas, plus que d'autres peuples, à l'abri du danger de les voir s'affaiblir. La prépondérance dans les arts n'est le patrimoine inaliénable d'aucune race ni d'aucun pays. Elle a maintes fois changé de patrie. Nous devons veiller avec un soin jaloux à ne pas laisser s'affaiblir ces qualités naturelles par lesquelles nous sommes devenus ce que nous sommes. Or les littératures de l'antiquité, qui ont été pour beaucoup dans le développement de nos qualités propres, restent la source incomparable où nous sommes sûrs de pouvoir toujours les retremper et les rajeunir.

Ajoutons, enfin, que ces littératures sont vraiment des littératures européennes, et que, si le latin, comme je l'indiquais plus haut, est la clef des langues romanes d'aujourd'hui, les œuvres classiques de la Grèce et de Rome sont encore, à beaucoup d'égard, la clef de la pensée moderne et de l'art moderne en tous pays. Ce n'est pas seulement dans les pays méridionaux que cette influence a été

souveraine. Elle s'est exercée, à des degrés variables, dans toute l'Europe civilisée. Ni la littérature anglaise, ni la littérature allemande ne seraient ce qu'elles sont, si la Grèce et Rome n'avaient pas existé. Si nous renoncions à connaître l'antiquité, nous comprendrions moins bien quelques-uns des plus grands écrivains de l'Europe moderne. Ce n'est pas seulement un prosateur comme Macaulay qui y perdrait : ce sont des poètes de premier ordre, de ceux qui sont les plus représentatifs de leur race, un Milton et un Gœthe. Le plus sûr moyen de pénétrer leur pensée, de comprendre la formation de leur esprit, c'est encore de commencer par nous donner à nous-même la culture qu'ils ont reçue et de refaire, pour notre compte, la route qu'ils ont suivie. Car cette route, qui est notre voie nationale et française par excellence, est aussi celle qui a conduit dans toute l'Europe les idées et les formes d'art dont le monde moderne vit encore pour une large part.

II

Si les langues et les littératures anciennes ont, comme je le crois, tant de titres à faire valoir en faveur de leur maintien dans nos programmes d'édu-

cation, d'où vient donc l'incontestable suspicion où les tiennent tant de bons esprits? Les raisons de ce fait sont nombreuses. Le développement considérable des sciences est une des principales : une éducation fondée à peu près exclusivement sur l'étude du grec et du latin paraît aujourd'hui, à bon droit, inadmissible, lorsque tant d'autres connaissances réclament leur part, et une part considérable, dans la formation des jeunes esprits. Ce n'est pas seulement le domaine des sciences de la nature qui s'est étendu : c'est aussi celui de l'activité humaine dans tous les ordres. Le monde moderne s'est élargi. Les nations sont devenues plus fortes, plus riches, plus actives. Et leurs relations de toutes sortes, intellectuelles, morales, économiques, se sont multipliées à l'infini. L'homme du xxe siècle n'a pas le droit d'être étranger à cette vie moderne si complexe et si intense. Il faut que son éducation l'y prépare. Arrière donc les vieilleries, les enseignements surannés : ce n'est pas de la Grèce et de Rome qu'il faut parler à nos enfants, c'est de l'Europe et de l'Amérique contemporaines. Laissons de côté les thèmes et les versions, les exercices de style et de forme, pour nous occuper des choses, des réalités modernes au milieu desquelles se passera la vie de nos élèves. Voilà la

thèse impétueusement soutenue par certains réformateurs. Elle n'est pas sans vérité, mais elle est vraiment trop simple. S'il est certain, comme je le crois, que la connaissance du passé est indispensable à l'intelligence profonde du présent, si l'antiquité classique est une partie essentielle de notre passé, si enfin l'étude en est tout particulièrement éducative, on n'a pas le droit de trancher la question avec la désinvolture un peu naïve de ceux qui veulent tout sabrer à tort et à travers. Il s'agit de savoir d'abord s'il n'y a pas moyen de ménager les divers besoins en présence. Supprimer radicalement le grec et le latin est plus facile que d'en organiser l'étude d'une manière pratique et méthodique. Mais il serait fâcheux de passer, par impatience et légèreté, à côté du vrai remède. Or ce remède, à mon sens, consiste uniquement dans une organisation rationnelle de l'enseignement gréco-latin.

Les traits essentiels de cette organisation me paraissent être de deux sortes. Il faut, avant tout, en améliorer la méthode, c'est-à-dire la mettre en harmonie avec les exigences de notre esprit scientifique et réaliste, en éliminant les exercices surannés, en le débarrassant de ce qui n'est qu'un legs de la vieille rhétorique gréco-romaine. Il faut ensuite lui assigner.

dans l'ensemble des études nécessaires, sa vraie place. Un mot sur ces deux points.

Le premier comporterait de longs développements. Je ne puis ici qu'indiquer très brièvement ma pensée. Mon opinion est que nous faisons encore trop de place dans les études classiques à une sorte de virtuosité qui n'a vraiment que peu de rapport avec l'objet essentiel de l'éducation. De quoi s'agit-il dans l'étude d'une langue et d'une littérature? L'étude d'une langue pose à l'esprit, comme le disait un jour M. Lanson, une série de problèmes à résoudre. Ces problèmes, pour être résolus, exigent à la fois des notions positives, et un certain art de les mettre en œuvre, un art où l'esprit de déduction et l'esprit de finesse ont tour à tour leur rôle à jouer. Une littérature, d'autre part, est une certaine représentation de la vie, image d'une certaine humanité, qu'il s'agit avant tout de comprendre et de faire revivre pour augmenter par là notre connaisance de l'homme, notre expérience morale, qui gagnera tout autant à ce que le passé nous offre d'éphémère qu'à ce qu'il nous offre de permanent. Car cette distinction du permanent et de l'éphémère dans l'humanité, qui est un des gains les plus essentiels des études littéraires bien comprises, est le fond même de l'esprit histo-

rique, qui s'applique à tout. Si l'on se persuade que tel est l'objet à atteindre, on pourra jeter par-dessus bord beaucoup de choses inutiles et donner d'autant plus à l'essentiel. Point d'érudition, surtout en grammaire : rien que l'indispensable. Plus de versions que de thèmes, ceux-ci n'étant que des exercices de contrôle ou de vérification. Des lectures et des explications nombreuses, mais qu'il faudrait, à mon sens, concevoir un peu autrement qu'on ne le fait en général aujourd'hui ; plus réalistes, si je puis dire, et moins formelles ; allant droit au fond des choses, à l'idée, à l'homme, qui intéresse si vivement les élèves chaque fois qu'il leur est montré sous le voile des mots ; et puis des explications animées par une intervention permanente du maître qui devrait, je crois, ouvrir lui-même la route, au lieu de laisser les élèves, qui n'ont jamais pu préparer comme il conviendrait, ânoner péniblement une explication qui devient alors aussi fastidieuse pour le maître lui-même que pour toute la classe, et d'où s'exhale un ennui qui n'a certainement rien d'éducatif. Une explication vivement menée par le professeur intéresse comme une lecture. A la reprise par les élèves, les interrogations bien conduites maintiennent la vie et l'intérêt, et l'on ne demande ainsi

à l'enfant que la somme d'efforts et d'attention dont il est réellement capable.

Où faut-il placer l'enseignement de l'antiquité? Au début, pour toutes les raisons pédagogiques indiquées plus haut. Comme les sciences, en général, et même les choses modernes, sont ordinairement plus difficiles à comprendre et plus compliquées, et qu'il y a tout avantage à ne pas en aborder l'étude trop tôt, on aura ainsi temps pour tout, surtout si l'on opère dans le programme des sciences les simplifications désirables. Je crois qu'une erreur capitale de notre pédagogie à tous les degrés est de multiplier à l'excès les bifurcations ou trifurcations, les enseignements parallèles, les spécialisations prématurées, ou au contraire l'étude simultanée d'une foule de choses au milieu desquelles l'esprit s'embarrasse. L'ordre de la nature me paraît tout différent. Elle superpose les couches au lieu de les embrouiller. L'esprit peut acquérir beaucoup de connaissances diverses sans fatigue et sans désordre, à la condition de procéder avec méthode et successivement. Même si l'enfant, à partir de quinze ou seize ans, doit tourner son activité vers d'autres études que celles qui se rapportent à l'antiquité, il ne lui sera pas inutile d'avoir traversé cet apprentissage.

Il y aura gagné de reculer son horizon et d'avoir l'esprit plus souple, plus exercé à l'analyse. Cette manière de voir n'est pas uniquement celle d'un adorateur superstitieux de l'antiquité : elle reçoit une curieuse confirmation d'un fait fort intéressant signalé dans un article de M. Bornecque (*Revue universitaire*, 15 octobre 1902, p. 223), sur l'enseignement secondaire anglais : « Dans des villes industrielles comme Birmingham, tous les *headmasters* (directeurs) des écoles industrielles et commerciales considèrent l'enseignement du latin comme le meilleur moyen de former l'intelligence ; *tous* leurs élèves apprennent le latin jusqu'à quatorze ans et le continuent deux années encore dans la division moderne ; de même, le latin est obligatoire, jusqu'à treize ans, dans l'école, essentiellement pratique, de Dulwich ». Je serais bien tenté, pour ma part, de croire que les éducateurs de Birmingham et de Dulwich ont raison, même pour les écoles purement professionnelles ou primaires supérieures. Mais je n'en demanderai pas tant chez nous, où il semble qu'un enseignement sans grec ni latin soit arrivé à se constituer fort utilement pour une foule d'enfants qui veulent entrer de bonne heure dans la vie pratique. Tout ce que je demande avec insistance, et ce sera

la conclusion de cette conférence, c'est que, pour tous ceux au moins de nos enfants qui sont destinés à poursuivre des études supérieures, nous ne commettions pas l'imprudence de croire les mieux armer pour la vie en commençant par les priver d'une étude qui, en même temps qu'elle étend leur connaissance de l'humanité, constitue, au jugement des hommes pratiques de Birmingham et de Dulwich, le meilleur exercice d'une intelligence obligée d'être à la fois vigoureuse et souple, capable d'analyse et de précision.

VIII

LES SCIENCES
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Par JACQUES HADAMARD,
Professeur adjoint à la Faculté des Sciences de l'Université de Paris.

Je suis, je dois l'avouer, un peu effrayé à la pensée de succéder aux orateurs que j'ai applaudis avec vous et dont la parole éloquente et spirituelle a été le meilleur éloge que l'on puisse faire de la culture classique. L'enseignement scientifique, dont j'ai à vous entretenir, mérite cependant, lui aussi, d'être examiné devant vous ; nous verrons qu'il le mérite peut-être plus que tout autre, quelque opinion que l'on ait sur son utilité, par cette seule raison que le développement des sciences est de date récente.

Ce fait explique tout d'abord l'ignorance et, par conséquent, les idées fausses qui règnent trop souvent sur leur compte : idées si étranges et qui ont eu cependant une si grande influence. Il est déjà

étonnant de voir des écrivains de la compétence de M. Fouillée [1] refuser à l'enseignement scientifique un rôle quelconque dans la culture de l'intelligence : cela s'expliquerait à la rigueur par l'état actuel des choses. Mais l'opinion a été souvent plus simpliste encore. Un homme qui n'est pas le premier venu, dont le nom est certainement familier à chacun de vous, expliquait ainsi la poussée imprévue qui, lors de l'ouverture de l'Ecole normale de Sèvres, a entraîné une grande partie des candidates vers la section scientifique : « Les femmes ont plus de mémoire que de jugement ; les sciences étant exclusivement affaire de mémoire, il n'est pas étonnant qu'elles les cultivent de préférence ».

Il faut déjà voir une preuve irréfutable de la nécessité de fortifier les études scientifiques dans l'existence d'un tel état d'esprit, dans ce fait que des hommes qui jouent un rôle important dans la vie intellectuelle de notre pays aient été étrangers aux idées dont est faite la science moderne au point de ne pas supposer que de telles idées existent.

Une évolution est d'ailleurs certaine ; les conférences et les discussions auxquelles vous avez assisté

(1) Voir, par exemple, *Revue scientifique*, 29 mars 1902, p. 386-387.

en font foi. On commence à s'en rendre compte : une transformation aussi rapide et aussi générale que celle qu'a subie la civilisation dans ce siècle ne reconnaît pas pour cause première, pour cause profonde, un progrès accompli dans la manière de produire la lumière ou de tirer les véhicules, mais un progrès dans la façon de penser.

Mais ce qu'il est nécessaire de rappeler ici, c'est en quoi consiste cette nouvelle éducation qu'a subie l'esprit humain.

La tendance qui, certes, est aussi vieille que l'esprit humain lui-même, mais qui n'a acquis son plein développement et joué son véritable rôle que dans les temps modernes et qui s'appelle l'*esprit scientifique*, peut être caractérisée d'un mot en disant qu'elle se résume à la rigueur dans la règle connue de Descartes : « Ne rien tenir pour certain qu'on ne reconnaisse évidemment être tel ». C'est l'esprit scientifique qui nous astreint à juger personnellement des choses, à discerner la vérité non à l'autorité de celui qui la proclame, ni — ce qui est tout aussi fréquent et tout aussi funeste — à la beauté de la forme, à la puissance de l'expression qui lui a été donnée, mais à ses caractères propres.

I. — Est-ce aux sciences qu'il appartient de former cet esprit scientifique? L'histoire, à ce qu'il semble, ne permet guère d'en douter : c'est avec elles qu'il s'est développé et en elles qu'il a trouvé son principal champ d'action. Certes, il n'est pas d'ordre d'études où il n'ait l'occasion de s'exercer, mais tous ne sont pas également propres à le faire naître. Il faut pour cela une vérité objective, indépendante de celui qui la recherche, en face de laquelle professeur et élève soient dans la situation de deux coureurs inégalement agiles, mais placés à la même distance du but, qui soit susceptible d'apparaître avec évidence à l'un comme à l'autre. Si nous ne voulons pas admettre comme unique régulateur, comme unique guide de la pensée l'autorité du maître, qui pourra jouer ce rôle si ce n'est la vérité elle-même ?

Qu'arrivera-t-il, par exemple, en ces matières de goût dont le proverbe dit qu'il ne faut pas discuter, si l'élève ne partage pas le sentiment du professeur? Qu'il persiste dans son idée par entêtement ou qu'il en change par soumission, dans aucun des deux cas l'esprit scientifique n'intervient ni ne saurait intervenir.

Je ne veux pas dire que les exercices d'ordre litté-

raire soient incapables de former l'esprit scientifique : d'accord avec quelques-uns des orateurs précédents, je ne nie pas, par exemple, que la traduction ne puisse être utile à cette fin. Mais, ce que je ne saurais admettre — bien qu'en fait les choses se passent le plus souvent ainsi — c'est qu'on l'y emploie exclusivement ou même d'une manière trop prépondérante. Est-il vraiment nécessaire de faire ressortir combien il est insuffisant de ne développer l'esprit scientifique — puisqu'esprit scientifique il y a — que sous cette seule forme, si spéciale et si indirecte? Est-il nécessaire de montrer que l'étude des mots d'une part, d'une pensée étrangère de l'autre, ne saurait sans inconvénients remplacer d'une manière constante la vue directe des choses ?

II. — Nous voyons clairement, maintenant, quel profit l'on doit attendre de l'enseignement des sciences et quelle direction l'on doit lui donner.

Placer l'élève aussi fréquemment, d'une manière aussi constante que possible dans des circonstances où il doive juger si une chose est ou n'est pas, où il puisse le faire par ses propres forces, sans faire appel à une autorité extérieure, voilà quelle doit être notre préoccupation dominante.

Mais ici intervient une critique opposée à celle que nous avons indiquée plus haut — et dont elle suffirait d'ailleurs à faire justice. L'enseignement scientifique n'a vraiment pas de chance. Tandis que les uns le proclamaient inférieur, d'autres le déclarent hors de la portée de la jeunesse.

Cette haute discipline de l'esprit sera-t-elle accessible à tous? Tous seront-ils capables de s'assimiler ce pain des forts que vous leur voulez donner? Ne sera-t-on pas, comme le faisait craindre M. Malapert, obligé d'enseigner la science toute faite, et non la manière dont elle se fait? et l'on ajoute qu'il ne saurait y avoir de culture dans ces conditions.

Je souscris, pour ma part, à cette dernière proposition. Il me paraît certain que la science est éducative par ses méthodes plutôt que par ses résultats.

Mais il faut noter tout d'abord que, même à le prendre sous la forme dogmatique, *ex cathedrâ*, que nous lui avons tous connue, l'enseignement scientifique n'ignore pas les méthodes. Il est même un mode d'exposition qui a précisément pour but de montrer comment, moyennant quels efforts, s'est faite la science : c'est l'exposition historique. On en a souvent abusé, mais elle peut assurément rendre

des services lorsque, réduite à quelques exemples bien choisis, elle a pour but de faire ressortir, à leur propos, les raisons des succès ou des échecs. Il n'est certes pas inutile d'avoir expliqué comment Réaumur, avec quelques billes de métal qu'il faisait avaler à des oiseaux, a résolu définitivement une question que des siècles de discussions sur l'essence dernière des choses ou sur l'opinion d'Aristote n'avaient pas fait avancer d'un pas.

Je ne saurais cependant admettre qu'on se contente de ces moyens. J'avoue avoir peu de confiance dans l'effet utile de toute doctrine qui réside en entier dans la parole du maître et n'est pas traduite en acte par l'élève. Notre enseignement ne saurait être fécond si celui-ci n'est pas exercé à trouver par lui-même des vérités, *à résoudre lui-même des questions scientifiques.*

Faire résoudre aux enfants des questions scientifiques, voilà des mots bien effrayants ! Oui, certes, s'il s'agissait d'imiter Pascal et de retrouver *toute* la science ; en aucune façon, s'il s'agit d'en refaire des parcelles suffisamment petites, si la besogne est convenablement taillée. Faire de la science, cela comporte toute sorte de degrés ; et il n'y a là, en réalité,

qu'une question de degré, une question de mesure.

Vous avez appris, par exemple, à un enfant, que les liquides se dilatent par la chaleur et vous lui avez montré comment ce principe est mis en œuvre dans le thermomètre. Ce ne sera pas excéder ses forces que de lui faire trouver pourquoi on compose les thermomètres d'une boule relativement grosse surmontée d'un tube étroit; ce qui arriverait si la boule était plus petite ou le tube plus large : répondre à de telles questions est à la portée d'un enfant de dix ans ou même plus jeune. En y répondant, cependant, *il fera de la science*, au point de vue où nous nous plaçons. Il est clair qu'à tous les degrés de l'enseignement on peut indiquer de pareils exercices, dont il suffira de bien graduer la difficulté et l'importance au fur et à mesure du développement intellectuel.

Il n'y a, cela n'est pas douteux, aucune impossibilité, non seulement à exposer aux jeunes gens la méthode scientifique, mais à la leur faire appliquer. Tout ce que l'on peut dire, c'est que, jusqu'à présent, ce programme n'a pas été rempli.

A quoi tient cette infériorité de l'enseignement scientifique?

Ceci nous ramène tout d'abord à la question de date dont nous parlions en commençant.

Les autres branches de l'éducation : littérature, histoire ou philosophie, ont existé de tout temps. Leur pédagogie a été expérimentée, réglée, améliorée depuis qu'il y a des écoles. Si l'enseignement littéraire, avec toutes ses traditions et son organisation actuelles, venait à disparaître, ses réorganisateurs pourraient, à la rigueur, se contenter de copier celui que Quintilien distribuait aux jeunes Romains du temps des Césars ; et pour le retrouver presque tel qu'il est actuellement, il suffirait, M. Seignobos nous l'a montré, de chercher ses modèles au Moyen âge ou au XVII[e] siècle.

La science, telle que nous la concevons, vient à peine de se former. Ses méthodes, ses résultats, son rôle philosophique, son rôle social sont autant de conquêtes nouvelles de l'humanité ; nouvelle aussi son entrée dans l'enseignement. Faut-il s'étonner que l'ère des tâtonnements ne soit pas close pour elle ?

III. — La nouvelle venue n'a d'ailleurs pas eu à se louer de l'empressement qu'ont mis ses aînées à lui faire place.

C'est ici qu'il faut insister ; il ne faut pas se lasser de répéter qu'une branche de l'enseignement ne peut pas impunément être sabrée — si l'on veut me passer cette expression — comme l'est actuellement celui des sciences dans plusieurs classes de nos lycées.

La contradiction est singulière. On redoute la culture scientifique comme trop abstraite et d'une acquisition trop difficile ; on croit désirable peut-être, mais probablement impossible qu'elle pénètre dans les esprits, et pour cette œuvre si ardue l'enseignement scientifique doit se contenter d'un temps dérisoire.

Le mot n'a rien d'exagéré. Prenons la branche la moins maltraitée, les mathématiques. L'enseignement classique de 1890 leur accordait une heure et demie en quatrième, trois heures en troisième, une heure et demie en seconde et en rhétorique. Le nouveau plan d'études a trouvé moyen de réduire encore ce temps dans les sections « Latin grec » et « Latin Langues vivantes » : une heure en quatrième, en deuxième et en première; deux heures en seconde[1].

(1) Je ne puis consentir à compter pour quelque chose les 2 heures que le nouveau régime maintient en philosophie : je ne vois pas pourquoi les élèves les suivraient plus sérieusement qu'ils ne l'ont fait jusqu'ici, en l'absence de toute sanction dans l'examen qui les attend au bout de l'année.

Il est clair que ces quelques heures sont encore trop nombreuses, étant donné le profit qu'on en peut attendre. Elles suffiraient assurément — si l'enseignement classique avait pour but de former des arpenteurs — à faire connaître, avec quelques explications sur leur origine, les formules pratiques de mesure des surfaces et des volumes ; — et c'est peut-être cela que M. Fouillée, peu exigeant, appelle « de bonnes études scientifiques [1]. » Je n'y vois point de place pour une influence éducative de la méthode mathématique.

Il se passe, en effet, pour celle-ci, ce qui a lieu pour n'importe quel ordre d'enseignement. Aucun d'eux, en un certain sens, n'est éducatif directement : tous, cela est clair, comportent un certain nombre de connaissances brutes, sans lesquelles ils cesseraient d'être et qui, cependant, n'agissent sur l'esprit que par les réflexions qu'elles lui suggèrent. Elles sont le prologue, le prétexte de l'enseignement et non l'enseignement lui-même. Réduit à elles, il existera encore en apparence, mais il aura perdu toute vie véritable et on aura beau jeu à lui refuser le nom de culture intellectuelle.

(1) *Loc. cit.*, p. 388.

Eh bien ! sauf dans les sections proprement scientifiques, non seulement les mathématiques, mais les sciences de toute espèce, n'ont que ce squelette d'enseignement.

Leurs professeurs sont dans la situation d'un professeur de grec et de latin qui disposerait du temps strictement nécessaire pour faire apprendre et réciter des règles de syntaxe et des tableaux de conjugaisons, sans pouvoir leur adjoindre ni un thème, ni une version, ni une explication d'auteur.

Oui certes, il arrive trop souvent que l'enseignement des sciences, dans nos lycées, ne sollicite guère que la mémoire : c'est, en fait, grâce à un miracle d'activité et d'ingéniosité qu'il peut parfois en être autrement.

Je n'ai parlé, il est vrai, que des deux sections « Latin grec » et « Latin langues vivantes », et c'est sur elles surtout que j'insisterai dans la suite. Ce n'est pas seulement parce que le mal est là plus aigu qu'ailleurs. C'est d'abord parce qu'elles sont les plus nombreuses (surtout si on fait abstraction des candidats aux grandes écoles, qui échappent à l'action de l'enseignement secondaire proprement dit). Et puis, rappelons-nous qu'une opinion assez répandue, quoique perdant, il est vrai, chaque jour du terrain, en-

tend, à ces enseignements dont toute éducation scientifique est pratiquement bannie, réserver en théorie le monopole de la culture intellectuelle ; en pratique celui des droits que cette culture confère.

IV. — En ce qui concerne les mathématiques, la réduction du temps *global* qui leur est imparti n'est pas le seul point qui doive attirer notre attention. Il faut noter encore que cette réduction porte particulièrement sur la première année (une heure en quatrième).

Que l'on veuille bien y réfléchir : voici une étude assurément abstraite et qui, sans être en réalité aussi difficile qu'on le croit, d'après les déplorables résultats qu'elle donne souvent au lycée, impose tout d'abord à l'attention un effort considérable par la précision même de ses déductions ; étude, en tous cas, d'une nature entièrement nouvelle, sans analogue parmi celles qui la précèdent. Or, les écoliers qui abordent pour la première fois cette étude à laquelle rien ne les a préparés voient leur professeur une heure, puis le perdent de vue pendant huit jours. Il ne leur en faut pas tant pour oublier les quelques idées qu'il a eu le temps de leur exposer.

Quand donc espère-t-on cependant faire com-

prendre la méthode mathématique, si cette méthode échappe dès l'abord? Croit-on que, dans l'enseignement plus qu'ailleurs, on puisse construire sans fondations?

Du moins faudrait-il que les professeurs des années suivantes fussent en mesure de combler les lacunes du début. La hâte à laquelle ils sont obligés ne le leur permet pas. Ces règles et ces conjugaisons dont je parlais tout à l'heure, les professeurs de grammaire se résignent, si j'en crois mes souvenirs d'écolier, à les faire reprendre aux mêmes élèves, pendant plusieurs années[1]. Ignorant si, du premier coup, elles se sont fixées définitivement dans les cerveaux, ils n'ont point la folie d'aborder, sans s'en s'en être assurés, des études qui reposent essentiellement sur elles. Il faut croire, au contraire, que le premier et le deuxième livre de géométrie, enseignés aux élèves de quatrième à raison de une heure par semaine, ne peuvent avoir gardé pour eux aucun mystère, car il n'est pas question de les leur faire revoir en troisième; la suite du programme est là, plus que suffisante pour employer le faible temps dont on dispose. Il est vrai qu'une revision était pré-

(1) Le plan d'études est d'ailleurs parfaitement explicite à cet égard.

vue par le régime de 1890..... dans la dernière année, en rhétorique : c'était la seule halte dans cette course folle à travers la géométrie et l'algèbre, qui commençait à la quatrième pour aboutir trop souvent à la culbute finale du baccalauréat [1].

Mais, il faut le dire — et je me place ici, pour un instant et en m'en excusant, sur un terrain un peu plus technique — à ces obstacles qu'on lui impose, l'enseignement mathématique en ajoute un autre, venant de lui-même et de sa méthode.

Celle-ci est, comme on sait, la méthode euclidienne, immortel édifice qui domine encore aujourd'hui toutes les mathématiques. Le principe qui a présidé à sa construction a rendu trop de services pour ne pas être toujours considéré comme une des bases de la science. Il consiste à renchérir encore en un sens sur la règle précédemment citée de Descartes et à ne pas même admettre comme vraies toutes les affirmations que le sens commun reconnaît évidemment être telles, mais, parmi celles-là, seulement celles qui sont nécessaires pour démontrer les autres.

Mais ce résultat si important, la méthode euclidienne ne l'atteint pas sans des efforts dispropor-

(1) Celui-ci, il est vrai, sera moins à craindre maintenant, l'examen étant devenu aussi dérisoire que l'enseignement.

tionnés en apparence au but poursuivi. Le débutant qui en entreprend l'étude est tout d'abord déconcerté par un labyrinthe de déductions qui aboutissent péniblement à des résultats dont la plupart tombaient sous le sens *á priori* et où, dans une foule de cas, on n'aperçoit pas pourquoi telle proposition est admise, tandis que telle autre, tout aussi évidente, est démontrée.

Si donc une telle méthode est indispensable aux mathématiciens, si elle est même considérée comme nécessaire aux élèves qui sont arrivés à un certain degré d'instruction, on doit se demander s'il n'y a pas de graves inconvénients à l'imposer immédiatement aux commençants. Parmi les nombreuses générations de collégiens à qui ont été enseignés en quatrième les premiers éléments de la géométrie, lequel a jamais compris l'utilité, le véritable sens de ce qu'on lui faisait faire, lequel n'a pas été rebuté, au moins momentanément, par les « marelles », suivant le mot de M. Emile Bergerat, à l'aide desquelles on démontre que « tous les angles droits sont égaux » et autres truismes analogues ? Quelques privilégiés triomphent, en fin de compte, de ces difficultés ; les autres sont découragés à jamais et prennent pour une inaptitude incurable ce qui n'est qu'un malentendu.

Ne doit-on pas, comme le demandait il y a quelques années M. Duclaux, comme l'a fait depuis longtemps M. Méray, s'efforcer d'éviter ces malentendus en consentant, là comme ailleurs, à procéder progressivement et à n'imposer les règles du raisonnement que lorsque leur utilité est apparue clairement et que l'esprit est préparé à les suivre [1] ?

Une fois libéré des diverses entraves dont nous venons de parler, l'enseignement mathématique pourra viser au but que nous avons tout à l'heure assigné à toute la pédagogie scientifique. Ne se contentant plus de donner à l'élève des raisonnements à apprendre ou même à comprendre, il l'amènera à en former lui-même, à résoudre des problèmes ou même à reconstruire certaines parties simples du cours. Est-il utile de rappeler combien on est éloigné de cet idéal dans beaucoup de classes de nos lycées ?

V. — Mais il est temps de laisser de côté les mathématiques. Bien loin qu'elles doivent nous occuper

(1) Je ne veux nullement dire — et, en ceci, je dois me séparer de certains partisans des idées de M. Méray — qu'il y ait lieu de se relâcher de le rigueur mathématique. J'estime qu'on doit la maintenir entière, mais à partir d'un certain point et après en avoir montré la nécessité ; — et en faisant sentir aussi, bien entendu, qu'elle n'exclut nullement l'intuition.

exclusivement, nous devons nous élever contre la prépondérance que l'enseignement secondaire leur a donnée sur les autres sciences.

Réduire la culture scientifique aux seules mathématiques, c'est encore vouloir mettre le vin nouveau dans de vieilles outres. Le fait seul que l'enseignement de la géométrie est aujourd'hui à peu près ce qu'il était dans l'antiquité ou au Moyen âge doit, non pas fournir un argument contre lui, mais au moins éveiller notre attention sur ce point et nous engager à rechercher si, après avoir développé les tendances d'esprit d'alors, il suffit à développer celles d'aujourd'hui.

J'estime qu'on doit répondre par la négative. Je vois un danger sérieux dans la suprématie d'un enseignement qui n'est qu'abstrait, qui porte exclusivement sur des êtres de raison, qui habitue systématiquement l'esprit à ignorer le monde réel pour se réfugier dans un monde fictif. Un tel entraînement peut être sans danger pour le savant qui a appris à considérer, outre les symboles qu'il emploie, la réalité que ces symboles représentent ; il ne saurait être que pernicieux pour l'écolier à qui ce contrepoids fait défaut.

Il est donc temps de donner la première place, par

ordre d'importance, non à l'enseignement des mathématiques, mais à celui des sciences expérimentales.

La première aussi, par ordre de date. Les études mathématiques ne sont pas accessibles de bonne heure ; cela a été dit bien des fois, et n'est pas contestable[1]. Mais l'enfant, qui est incapable d'abstraction, possède à un haut degré la faculté d'observer et de comparer. L'un des premiers buts de l'éducation devrait être d'utiliser, de développer ces précieuses facultés, — alors qu'elle semble s'efforcer à plaisir de les étouffer — : ce sont les sciences physiques et surtout les sciences naturelles qui, en cultivant ces qualités, devraient tout d'abord jouer un rôle essentiel dans la formation du jugement.

On sait combien nous sommes loin de compte à l'heure qu'il est. Si l'exiguïté du temps consacré à l'enseignement des mathématiques en rend, — comme je crois l'avoir montré — le fonctionnement impossible, que dire de l'histoire naturelle, représentée, dans l'enseignement classique de 1890, par une heure par semaine en sixième, une heure en cinquième et deux heures en philosophie ? Que dire

(1) Je serais, pour mon compte, partisan de reculer plutôt que d'avancer la date à laquelle on les aborde en général; surtout si l'on ne se rallie pas aux idées de M. Méray.

surtout de la physique et de la chimie, dont la classe de philosophie était la première à révéler l'existence ? Et si quelque amélioration a été apportée par le nouveau plan d'études, il suffit d'un coup d'œil pour voir combien la réforme a été timide. Il semble que le temps ne soit pas encore oublié dont nous parlait M. Lavisse et où la nature était « négligée comme indifférente, ou traitée en suspecte ».

VI. — Il est vrai que la manière dont l'enseignement des sciences physiques et naturelles a été conçu jusqu'ici n'encourageait guère à le développer. Lui aussi a joint aux obstacles auxquels il se heurtait un vice de méthode véritablement surprenant.

On nous citait, dans une des discussions précédentes, le cas d'un professeur de gymnastique qui donnait à ses élèves des compositions écrites. Si quelque écrivain de l'avenir rappelle un jour cet exemple assurément peu banal, ce sera, je pense, pour en rapprocher celui des classes de sciences expérimentales de nos lycées. Pour moi, je ne vois pas de différence fondamentale entre le fait de faire consister l'enseignement de la gymnastique en compositions écrites et celui de faire consister l'ensei-

gnement d'une science expérimentale en un cours dicté. Je ne parle pas des quelques expériences dont on l'accompagne : tout le monde est, je pense, édifié sur leur valeur éducative ; tout au plus peuvent-elles être une aide à la mémoire.

En ce qui me concerne, il est une seule année où j'aie fait, au lycée, des manipulations de chimie : c'était en mathématiques spéciales. Elles furent ce que pouvait être un unique essai englobé dans toute une organisation avec laquelle il n'est pas en harmonie. « Faire des manipulations de chimie » voulut dire : percer des bouchons, les limer, y enfiler des tubes de verre ; après quoi, nous mettions dans un ballon des produits qui nous étaient donnés tout préparés : il sortait n'importe quoi à l'autre bout de l'appareil, et tout était dit.

Tel a été, si je ne me trompe, l'état des choses jusqu'aux dernières réformes. Et cependant, en 1900, l'exposition américaine[1] nous avait montré, à l'œuvre depuis de longues années déjà, une méthode d'enseignement toute différente et singulièrement mieux adaptée à la nature du but visé. C'est ce que l'on

(1) Si j'en crois le rapport de M. Lemonnier (page 103), ce n'est pas seulement aux Etats-Unis, mais au Japon que nous pourrions demander des leçons.

appelle, de l'autre côté de l'Atlantique, la méthode de *redécouverte* (re-discovery).

Le nom est suffisamment parlant par lui-même : la méthode de rediscovery n'est autre que l'application des principes généraux que nous avons posés en commençant. Pour apprendre la physique, les jeunes Américains sont mis en présence d'appareils et étudient directement les phénomènes ; c'est au laboratoire, et non en classe qu'on les réunit surtout ; leurs cahiers de cours ont peu d'importance, mais on examine avec soin un autre témoin de leur activité, qui est le cahier d'expériences.

Portée à la connaissance de quelques rares lecteurs, grâce aux rapports partiels qui ont été rédigés sur l'enseignement secondaire à l'Exposition de 1900 et résumés dans le remarquable rapport d'ensemble dont nous sommes redevables à M. Lemonnier, la méthode de *rediscovery* est, en France, restée ignorée du public. Il était urgent, cependant, de rattraper le temps perdu, et nous devenions inexcusables de ne pas appliquer, du moment où nous en savions l'existence, la seule méthode véritablement scientifique qui convienne à l'enseignement des sciences expérimentales[1].

(1) En m'exprimant ainsi, j'ai en vue, bien entendu, une méthode

Dans un rapport qu'a publié la *Revue universitaire* en 1901, M. Niewenglowski n'osait pas en demander autant. Il prenait un exemple bien simple, le dégagement d'acide carbonique par action d'un acide sur la craie. Cette réaction est exposée dans tous nos cours de chimie et la formule en est indiquée. Les bons élèves savent traduire cette formule en poids : le résultat dernier de leur science, à cet égard, est le problème de chimie, — qui est loin, je crois, d'être traité avec succès, par toute la classe, et qui consiste dans un calcul de cette nature. M. Niewenglowski faisait une demande bien timide, si l'on songe au but que se propose l'enseignement, bien hardie à ne considérer que l'état réel des choses. Il voulait que les élèves fussent appeler à vérifier leurs résultats en mesurant expérimentalement, sur la cuve à mercure, la quantité d'acide carbonique effectivement dégagée par de la vraie craie. Je crois bien qu'il se rendait compte, en la rédigeant, de tout ce que sa proposition avait de révolutionnaire.

conforme à ce qui a été dit précédemment (page 229), c'est-à-dire n'ayant pas pour objet de faire « redécouvrir » toute la science, et qui, par conséquent appuie et complète l'action du laboratoire par celle de la classe. Il est nécessaire de préciser, tous les établissements d'instruction américains n'ayant pas, d'après les renseignements qui me sont parvenus, observé la mesure nécessaire sur ce point.

N'est-il pas honteux, cependant, — le mot n'est pas trop fort — pour notre enseignement qu'elle y soit même nouvelle ? N'en reconnaît-on pas immédiatement l'importance, la nécessité ? Ne voit-on pas qu'ainsi la physique et la chimie — dont, à elle seule, une expérience de ce genre mettrait en jeu des parties très diverses — seraient présentées sous un aspect autrement fécond qu'elles ne peuvent l'être dans un cours, si bien fait qu'il soit ? M. Niewenglowski insiste sur l'utilité d'une telle réforme au point de vue des progrès de l'industrie chimique. J'irai plus loin que lui : avant d'avoir besoin de chimistes, nous avons besoin d'esprits droits et sains ; et une garantie de premier ordre, au point de vue de la formation d'esprits droits et sains, ne manque-t-elle pas à un enseignement où des précautions de ce genre ne sont pas prises ?

VII. — A-t-on fait, depuis les rapports de MM. Niewenglowski et Lemonnier, un progrès important dans le sens que nous venons d'indiquer ? On peut espérer que oui, grâce au nouveau régime. Celui-ci a institué, dans plusieurs classes, des exercices pratiques de physique, des exercices pratiques

de chimie, des exercices pratiques et des excursions d'histoire naturelle.

La réforme ainsi établie est capitale. Grâce à elle, la présente année scolaire aura vu cette chose inouïe : les élèves de nos lycées observant eux-mêmes des faits. Grâce au zèle avec lequel le corps enseignant et l'administration en poursuivent l'application, on peut espérer la voir triompher des difficultés, éviter les écueils qui menacent toute organisation commençante.

Il me semble que ces écueils sont, en l'espèce, au nombre de deux. Les exercices pratiques arriveraient d'abord aisément, si l'on y prenait garde, à s'opérer sans provoquer de réflexion de la part de l'élève, à dégénérer en une pure cuisine, comme les anciennes manipulations de chimie dont je parlais plus haut. C'est dire qu'ils perdraient leur valeur éducative.

En second lieu, il ne faut pas oublier que ces exercices pratiques sont adjoints à un système d'éducation qui a vécu et fonctionné pendant des siècles sans eux, qui avait été constitué sans prévoir leur intervention. Il y aura lutte, n'en doutons pas, entre les anciens et les nouveaux éléments, de même que les biologistes nous ont montré une lutte

silencieuse et continue entre les cellules d'un même organisme, cellules qui cependant collaborent ensemble. A cette lutte, il faut que les exercices introduits par la réforme actuelle résistent victorieusement. Il faut que ce soient eux qui réagissent sur l'esprit de l'enseignement, et non lui sur eux. Il faut que le nouvel outil pédagogique soit considéré non comme accessoire, mais comme essentiel ; — et l'on peut regretter, à cet égard, que deux branches des études secondaires, fût-ce la section latin-grec et la section latin-langues vivantes, en soient encore privées. En un mot, on doit souhaiter que la présente réforme soit acceptée plutôt comme un minimum que comme une innovation hardie[1].

Si nous cherchons à résumer les conclusions qui se dégagent de cette revue de l'enseignement scientifique, nous aurons à insister tout d'abord sur le rôle dérisoire qu'on lui fait jouer dans certaines de nos classes.

(1) Un autre danger pourra éventuellement être pris en considération, c'est celui que fait prévoir une note précédente (note de la page 244) : une exagération dans l'emploi de la *rediscovery*. Il n'est pas question de cela pour le moment.

On a beaucoup dit — et je n'y contredis pas — que, même dans une éducation scientifique, il faut une culture littéraire. Mais aujourd'hui, même dans une éducation littéraire, il faut une culture scientifique, j'entends une culture scientifique sérieuse et, pour cela, un enseignement en état de fonctionner efficacement. Or nous avons vu que (toujours dans l'enseignement classique ou dans les sections latin-grec, latin-langues vivantes [1]) on ne saurait considérer un instant cette condition comme réalisée.

Vous avez entendu M. Lanson admettre comme possible l'existence d'un régime où les professeurs de littérature seraient les premiers des professeurs d'arts d'agrément. Je me garderai bien de reprendre cette déclaration : je ne ferais évidemment qu'en diminuer la haute valeur. Mais ce que je sais et que j'ai le droit de dire, c'est que ce sont les professeurs de sciences qui sont souvent considérés comme des professeurs d'art d'agrément, — pas même comme les premiers, puisque, dans plusieurs classes impor-

(1)	Quatrième (Div. A).	Troisième (Div. A)	Seconde (Sect. A et B)
Mathématiques. . . .	1 h.	2 h.	1 h.
Physique, Chimie, Histoire naturelle . . .	1 h.	»	1 h.
Dessin.	2 h.	2 h.	2 h.

(Heures facultatives non comprises).

tantes, le professeur de dessin est mieux traité que chacun d'eux, aussi bien que tous ensemble — et que cet état de choses est funeste.

D'autre part, dans cet enseignement scientifique notablement augmenté, le principal rôle, qui est actuellement dévolu aux mathématiques, devra échoir aux sciences expérimentales, quand ce ne serait que pour répondre à une critique faite souvent à l'éducation scientifique, et dont je n'entends pas discuter ici la justesse, celle de ne pas développer l'esprit de finesse : il est vrai que cette critique ne s'appliquerait que si les sciences étaient enseignées seules, ce que personne n'a proposé à ma connaissance. Les sciences expérimentales jusqu'ici n'étaient rien : il faut qu'elles soient, sinon tout, du moins quelque chose.

Il ne suffira pas, enfin, que l'on attribue à l'enseignement expérimental l'importance qu'il doit avoir. Il faut encore que lui-même se prenne au sérieux, qu'il prenne et garde un caractère véritablement expérimental ; que l'esprit qui a présidé à la création des exercices pratiques de physique, de chimie et d'histoire naturelle se conserve et se développe : que ces exercices se pénètrent, dans une large mesure, de la méthode de *rediscovery*.

D'ailleurs nous avons reconnu dans ce principe de *redécouverte* celui qui doit dominer toute l'éducation scientifique. Sous une forme ou sous une autre, nous le retrouvons et en mathématiques, et dans les sciences de la nature. C'est de lui — autrement dit de l'initiative de l'élève systématiquement provoquée — que l'on doit attendre la grande leçon, la leçon essentielle que comporte notre enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

Les bases de la morale évolutionniste, par Herbert SPENCER. 7e édition. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Questions de morale, conférences faites à l'*École de morale*. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

Morale sociale, préface de M. Émile BOUTROUX, de l'Institut. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

Essai d'une philosophie de la Solidarité. Conférences et discussions présidées par MM. Léon BOURGEOIS et Alfred CROISET (*École des Hautes Études sociales*, 1901-1902). 1 vol. in-8, cart. à l'angl. . . . . 6 fr.

Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction, par M. GUYAU. 5e édition. 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

Education et hérédité, par *le même*. 5e édition. 1 vol. in-8. 5 fr.

La psychologie de l'attention, par Th. RIBOT, de l'Institut. 7e édition. 1 vol. in-12. . . . . 2 fr. 50

L'éducation de la volonté, par J. PAYOT, recteur de l'Académie de Chambéry. 16e édition. 1 vol. in-8 . . . . 5 fr.

Le développement mental chez l'enfant, par Marc BALDWIN, prof. à l'Université de Princeton (États-Unis.) 1 vol. in-8. 7 fr. 50

Kant et Fichte et le problème de l'éducation, par P. DUPROIX. 2e édition. (Ouvrage couronné par l'Académie française). . 5 fr.

Etudes sur l'enfance, par James SULLY, préface de G. COMPAYRÉ. 1 vol. in-8 . . . . 10 fr.

La vie du langage, par WHITNEY. 4e édition. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

Les organes de la parole, par H. DE MEYER. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.

Physiologie des exercices du corps, par le Dr F. LAGRANGE. 8e édition. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.

L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens, par *le même*. 7e édition. 1 vol. in-12 cart. . . . . 4 fr.

La fatigue intellectuelle et physique, par A. MOSSO, professeur à l'Université de Turin. 3e édition. 1 vol. in-12. . . . . 2 fr. 50

L'éducation physique de la jeunesse, par *le même*. 1 vol. in-12, cart. . . . . 4 fr.

Les bases scientifiques de l'éducation physique, par G. DEMENŸ. 2e édition. 1 vol. in-8, avec 198 grav., cart. à l'angl. 6 fr.

La fatigue et l'entraînement physique, par le Dr Ph. TISSIÉ. 2e édition. 1 vol. in-12, avec gravures. . . . . 4 fr.

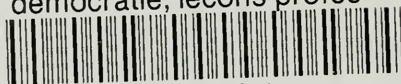
L'hygiène sociale, par E. DUCLAUX, de l'Institut. 1 vol. in-8. 6 fr.

Manuel d'hygiène athlétique, à l'usage des jeunes gens. Broch. in-12. . . . . 0 fr. 50

Alcoolisme ou épargne; le dilemme social, par Ad. COSTE. 1 vol. in-32, broché, 60 c.; cart. à l'angl. . . . . 1 fr.

L'alcool et la lutte contre l'alcoolisme, par les Drs SÉRIEUX et MATHIEU. 2e édition. 1 vol. in-32, br. 60 c.; cart. à l'angl. . 1 fr.

ÉVREUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY



L'éducation de la démocratie, lecons professées à l'École des hautes études sociales

